

(soprattutto nei genitori) del rischio del passaggio ad altro ciclo se non vi sono condizioni positive di accoglienza. Nel caso dell'handicap, la continuità è fondamentale, ma soprattutto dalla scuola media alla superiore è strategica per un progetto di vita che pensi efficacemente dopo la scuola.

2.2 - L'obbligo scolastico e formativo, il rapporto scuola/lavoro

L'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'obbligo formativo mettono ormai l'adolescenza al centro dell'integrazione scolastica.

Nella scuola superiore gli alunni disabili inseriti sono passati da 14.550 dell'anno 1998/99 a 21.330 del 1999/2000: un aumento del 50%!

Significativo, peraltro, è il fatto che l'aumento non riguarda tutta la leva: circa metà degli alunni disabili completa l'obbligo a 15 anni ancora nella scuola media, ma il dato è comunque molto significativo.

Mancano, tuttavia, ancora dati significativi sul prosieguo degli studi e dei diversi percorsi di vita. E' in preparazione, al proposito, una ricerca del Comitato tecnico.

In questi ultimi anni numerose sono state le azioni per adeguare la scuola secondaria al successo formativo dei nostri alunni disabili. Particolarmente l'istruzione professionale ha operato con progetti mirati, tra cui merita ricordare il Progetto Cigno, la verifica del quale si è svolta con un convegno nazionale a ottobre scorso a Napoli. Il Progetto, finanziato dalla DGIP e dal FSE, ha coinvolto 6000 docenti su aspetti didattici, curricolari, organizzativi, certificativi e soprattutto di alternanza tra scuola e lavoro nella linea del cosiddetto progetto di vita, tra cui la formazione di cooperative per la transizione degli alunni disabili al lavoro. L'esperienza, altamente significativa, va oggi disseminata nel sistema scolastico superiore come esempio di innovazione ad alto valore formativo. Tuttavia tre questioni si segnalano come particolarmente urgenti.

- ***Quasi tutti negli istituti professionali***

Più di due terzi degli alunni in situazione di handicap si iscrivono all'istruzione professionale e agli istituti d'arte. L'istruzione professionale è quella, per tradizione, più vicina a quell'area sociale di giovani che hanno meno chances di successo formativo elevato e quindi più capace di accogliere tutti. Ma non è affatto vero che questo sia opportuno per tutti gli alunni in situazione di handicap. Pare cioè che l'orientamento degli alunni disabili dopo la terza media sia condizionato più che dalle loro reali potenzialità, invece dalla capacità di accogliere tutti da parte di tutti gli istituti superiori: gli istituti professionali sanno accogliere meglio gli alunni. E' una forma, più o meno mascherata, di discriminazione a priori.

- ***La fragilità docente***

L'attuale normativa prevede una suddivisione dei docenti di sostegno secondo aree disciplinari. L'effetto è di forte casualità sulle prestazioni professionali di sostegno, anche legate alle motivazioni effettive di questi docenti. Sulle competenze necessarie nella scuola secondaria, l'impegno è di rivedere la materia complessivamente. Si segnalano, come particolarmente significative, esperienze di tutoring svolto da giovani ex studenti della scuola che aiutano la perso-

na disabile ad inserirsi come particolarmente significative di un approccio totalmente diverso alla persona piuttosto che quella di un sostegno ancora connesso alle discipline.

• ***Dalla scuola al progetto di vita***

L'innalzamento dell'obbligo è importante per gli alunni disabili sia per motivi quantitativi sia qualitativi. Molti consigli di classe hanno realizzato significative esperienze di orientamento, lavorando a progetti integrati finalizzati alla valorizzazione delle potenzialità dei giovani disabili e hanno condotto esperienze di accoglienza improntate alla cultura della diversità. Ma non sempre sono state messe in atto tutte le risorse utili per un corretto orientamento, per una valorizzazione di tutte le diverse potenzialità.

Le questioni relative all'apprendistato per gli alunni disabili, in questi due primi anni di elevamento dell'obbligo, non hanno trovato ancora sufficiente spazio e risorse nella scuola e per la scuola.

Il monitoraggio delle esperienze (positive e negative) relative all'innalzamento dell'obbligo di istruzione e delle difficoltà incontrate, è uno dei primi compiti che l'Osservatorio si propone di svolgere.

Realizzare per un alunno disabile un progetto di vita, significa realizzare un percorso formativo - culturale e professionale - anche nella prospettiva della educazione permanente. In questo percorso le diverse dimensioni della persona - affettiva, sociale, lavorativa - s'intrecciano in un progetto per l'alunno e per la classe. Questo progetto dovrebbe vedere impegnati la scuola, la famiglia e le istituzioni del territorio.

Numerosi sono ancora i problemi aperti che riguardano l'accompagnamento dell'allievo disabile verso il lavoro, la continuità fra i percorsi nella scuola e nella formazione professionale o nei centri per gravi o nel lavoro. Pochissimi sono i disabili presenti nelle scuole serali negli IFTS o nei percorsi di educazione continua. Vi sono anche problemi che rendono difficile ai disabili l'accesso alla scuola, non si tratta solo di barriere architettoniche o di ausili, ma dell'utilizzo da parte dell'allievo disabile dei laboratori.

Problemi analoghi si presentano nel realizzare gli stage. La recente legge sul collocamento mirato delle persone disabili prevede il rimborso del 50% per la modifica del posto di lavoro occupato da un disabile.

Si devono infine individuare possibili strade non solo per realizzare percorsi integrati verso il lavoro, ma anche forme di lavoro effettivamente proponibili (ad esempio attraverso cooperative sociali).

Numerose sono le esperienze sperimentali, sempre connesse con politiche locali. La recente legge sul collocamento offre maggiori spazi di relazione tra scuola, servizi locali e mondo economico per garantire a tutti il massimo di opportunità professionale dopo la scuola. La strategia non può che essere quella dell'integrazione tra servizi territoriali, per passare dalla fase della buona volontà ad un sistema integrato.

Non c'è cosa peggiore dell'illusione della socializzazione che termina finita la scuola, abbandonando l'handicap nella vita adulta al caso.

2.3 - Gli insegnanti di sostegno: risorse e problemi

I dati sul monitoraggio, precedentemente presentati, segnalano la complessità del ruolo effettivamente svolto dagli insegnanti di sostegno nel nostro paese, con le contraddizioni presenti in diverse scuole sul loro grado o meno di integrazione con le attività complessive della scuola.

Nonostante 25 anni di indicazioni sul ruolo degli insegnanti di sostegno per la classe e non per il solo alunno in situazione di handicap, l'integrazione di questi insegnanti con il comples-

so delle attività scolastiche è ancora molto differenziato da scuola a scuola, da classe a classe. Contano molto, come prima si diceva, i comportamenti individuali e collettivi di ogni singola scuola.

• **La relazione docenti / alunni e la questione 1:138**

Gli alunni certificati nell'anno scolastico 1999/2000 sono 124.155, gli insegnanti di sostegno sono in tutto 60.457, con un rapporto di 1 docente ogni 2,05 alunni.

Con la legge 448/98, come noto, il calcolo dei posti di sostegno non avviene più con la formula 1 posto di ruolo ogni 4 alunni certificati (e il resto del bisogno nella cosiddetta deroga, alimentatrice di precariato per le nomine di insegnanti non di ruolo), ma con la formula 1:138, tendente a regolarizzare e stabilizzare gli organici dei docenti con uno standard demografico.

Tuttavia, se si tiene conto che la popolazione scolastica è di 7.920.000 alunni, la relazione nazionale "teorica", rispetto alla legge 448/98, sarebbe pari a circa 57.400 posti di sostegno in ruolo. Vi sono quindi circa 3.000 posti che i provveditori agli studi utilizzano "in deroga" assumendosi la responsabilità per via della complessità accertata delle situazioni di fatto. Si tenga conto, inoltre, che dal 1999 l'applicazione della legge è avvenuta gradualmente, cercando di ricondurre le province esuberanti e quelle carenti ai margini previsti dalla legge entro tempi definiti. La questione deriva dai diversissimi comportamenti territoriali che nel passato avevano determinato organici docenti molto differenziati da provincia a provincia.

È tuttavia da segnalare che l'eccedenza dei posti di sostegno rispetto alla formula 1:138 deriva anche dall'elevamento dell'obbligo scolastico e, cioè, dal fatto che ben 7000 alunni certificati in più frequentano la prima classe delle scuole superiori. La formula 1:138 risponde bene ad un arco temporale di frequenza pari ai precedenti 8 anni di obbligo, ma tiene meno quando l'obbligo aumenta a 9 anni. La tendenza va tenuta sotto controllo, come svolto quest'anno, al fine di regolarizzare la situazione anche con studi di fattibilità di nuove relazioni demografiche. Ma il sostanziale non aumento effettivo delle richieste di sostegno alimentano la necessità di mantenere un modello di calcolo dei posti relazionato alla popolazione complessiva. •

• **Troppi insegnanti variabili**

I concorsi, da poco conclusi, non hanno ancora prodotto nel 2000 gli effetti di stabilità e di continuità degli insegnanti di sostegno, come da tutti auspicato.

Su 60.457 insegnanti di sostegno, ben 6 su 10 sono a tempo indeterminato, gli altri 4 sono a tempo determinato. E' appena il caso di sottolineare che, poiché le nomine attualmente in corso non copriranno tutte le sedi necessarie, la questione dell'eccessiva mobilità non verrà del tutto risolta.

Si ricorda, ancora, che circa 4.500 docenti di sostegno a tempo indeterminato passano, ogni anno, nei ruoli normali aumentando la variabilità professionale.

Da uno studio svolto su un campione di casi, si rileva come dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare alla scuola media, il numero di docenti di sostegno che mediamente incontrano un alunno in situazione di handicap è circa il doppio dei tre docenti ideali.

Se si tiene conto della mobilità del personale a tempo indeterminato e dell'aleatorietà di quello a tempo determinato, si può ben dire che gli alunni in situazione di handicap hanno insegnanti per loro dedicati con il più alto tasso di variabilità di tutto il sistema scolastico. Il fatto è paradossale, pensando alle esigenze di maggiore continuità necessaria per questi alunni.

Si è già detto, al proposito, che l'eccessiva mobilità di anno in anno degli insegnanti determina un livello di prestazione professionale degli insegnanti di sostegno più bassa, in

quanto non hanno il tempo di legare con i colleghi, e più facilmente sono portati a ruoli di delega e isolamento: la soluzione del problema ha quindi forte valore qualitativo per evitare che il sostegno si riduca a segregazione didattica.

La questione determina giuste proteste nei genitori, con i quali sono stati svolti numerosi incontri, nonchè interventi diretti con i provveditori al fine di individuare le soluzioni meno dolorose per tutti.

Nell'anno scolastico in corso, attraverso le nomine in ruolo e la garanzia della triennalità di sede, si potrà avere finalmente una situazione nettamente migliore. Inoltre, al fine di evitare che le nomine aumentassero durante l'anno il cambiamento di insegnanti, si sono date indicazioni ai dirigenti scolastici per scegliere la soluzione più opportuna possibile, anche mantenendo in servizio i docenti a tempo determinato.

È intenzione dell'Amministrazione studiare tutte le soluzioni, d'intesa con le organizzazioni sindacali, per garantire il massimo di continuità didattica per tutti gli alunni.

Forse, però, è giunto il momento di rivedere alla radice il modello contrattuale che regola le prestazioni dei docenti, superando con coraggio una logica troppo impiegatizia che non tutela a sufficienza i diritti di apprendimento dei nostri alunni. Forse è giunto anche il momento che, nei contratti riguardanti professioni al servizio della persona, siano presenti soggetti di tutela dei diritti delle persone, con forza contrattuale propria. In questo modo forse si renderebbe più efficiente il servizio pubblico, forse si ridurrebbe la palude che induce spesso alla lentezza burocratica da parte delle amministrazioni e alla logica corporativa nei contratti, anche incentivando economicamente le professionalità più dedicate.

Quanto detto vale, ovviamente, non solo per i contratti del comparto scuola ma per tutti quei comparti (es. enti locali, sanità) nei quali si erogano servizi alle persone.

Un'ulteriore questione attiene alla presenza di pochi insegnanti specializzati tra quelli a tempo determinato. In molte province del nord le graduatorie di supplenti specializzati sono esaurite.

I corsi di specializzazione attualmente in attività potranno tra breve risolvere la situazione. In questa fase si è provveduto ad indicare ai dirigenti scolastici l'opportunità di individuare e preferire, nelle nomine, i docenti a tempo determinato anche con lo svolgimento del solo primo dei due anni del corso di specializzazione.

• *Il nord abbandona le professioni a mission sociale?*

Un dato eclatante e recente riguarda il fatto che gli insegnanti di sostegno a tempo determinato nelle regioni settentrionali (e in particolare nel Piemonte e Lombardia) sono prevalentemente meridionali. Il fenomeno riguarda anche gli altri insegnanti, ma nello specifico settore è particolarmente cospicuo. Si tratta, com'è ovvio, di un fenomeno connesso al diverse opportunità date dal mercato del lavoro tra nord e sud e dell'accettazione degli insegnanti meridionali a trasferirsi, almeno per i primi anni della carriera.

La questione è accentuata dal fatto che negli attuali corsi di specializzazione all'insegnamento di sostegno, mentre nelle regioni meridionali i concorrenti ai corsi superano mediamente di tre o quattro volte i posti ammessi, nelle regioni settentrionali molti di questi corsi sarebbero semivuoti se non venissero a frequentarli insegnanti precari meridionali. Dati simili riguardano anche altre professioni a forte mission sociale.

In sostanza, sempre meno settentrionali sono disposti ad accettare professioni pubbliche a valenza sociale.

2.4 - L'integrazione di competenze nella scuola

Con la statalizzazione del personale ATA delle scuole materne ed elementari, prima comunale, si sono aperte nuove questioni sul ruolo di questo personale per l'integrazione degli alunni in situazione di handicap e, più in generale, sulle competenze degli enti locali in termini di assistenza sia generica che specialistica.

L'Amministrazione è intervenuta in numerose situazioni, ha promosso un accordo di massima con l'Anici (settembre 2000) al fine di superare la contraddizione tra la percezione degli enti locali di aver esaurito il compito assistenziale scolastico in genere e la diversa natura dei contratti statali e comunali del personale ATA. In molti comuni, infatti, al personale ATA venivano prima attribuite competenze di assistenza generale. La questione è ancora fluida e dovrà certamente trovare soluzione nell'ambito della legge sui servizi integrati, tenendo conto in ogni caso di una corretta valorizzazione del personale ATA ora statalizzato che, come prima, deve sentire un proprio ruolo di responsabilità nel complesso impegno della scuola.

La materia ha avuto anche un forte contenzioso con le organizzazioni sindacali e va risolta quanto prima in modo definitivo, attribuendo al personale ATA responsabilità (e non semplici atti di buona volontà) evitando chiusure corporative sia per azioni di aiuto all'integrazione scolastica dei portatori di handicap sia di altre attività di supporto all'organizzazione della scuola.

La questione dimostra ancora una volta la necessità di rivedere a fondo il modello contrattuale delle professioni al servizio della persona.

Tuttavia il problema del personale di accompagnamento e di assistenza speciale rimane aperto, ha diversissime soluzioni da ente locale ad ente locale, determinando effettive disparità di trattamento verso gli alunni disabili.

Anche in questo caso la logica della concertazione è la via che si sta perseguendo, valorizzando in pieno anche l'autonomia delle scuole come partner del territorio per l'integrazione complessiva di ogni persona disabile. In questo senso numerose sono le iniziative di collaborazione attuate con il terzo settore e con il mondo associativo in genere, da sviluppare e valorizzare come la terza gamba (scuola, enti locali, volontariato) dei servizi integrati.

Capo 3**LA FORMAZIONE DEL PERSONALE**

La legge 69/2000 ha permesso di implementare di un miliardo anche la formazione attinente all'handicap. Complessivamente i finanziamenti per la formazione sono stati, per il 2000, pari a L. 4.542.000.000.

Il finanziamento ha investito due importanti attività di formazione.

3.1 - I corsi di alta qualificazione per gli insegnanti di sostegno

Come noto, i corsi di alta qualificazione, previsti dall'OM 169/96, sono particolarmente dedicati agli insegnanti di sostegno a tempo indeterminato per sviluppare maggiori competenze verso l'integrazione degli alunni disabili sensoriali, ma più in generale per affinare strategie e metodologie didattiche di sviluppo dei potenziali di tutti gli alunni. I corsi hanno la durata di 80 ore e sono stati progettati e seguiti dai Glip.

Nell'anno 2000 i corsi realizzati in tutta Italia sono stati 148, con la partecipazione di circa 4000 docenti.

La valutazione in itinere di questi corsi è sufficientemente positiva, ha permesso ai docenti di sostegno di acquisire migliori competenze ed ha determinato una maggiore percezione di identità.

Tuttavia, si segnala il fatto che in alcune province non si è effettuato alcun corso.

Per l'a.s. 2000/2001, il piano di attuazione prevede un aumento dei corsi fino al numero di 174, l'avvio di questi anche nelle province finora assenti e, insieme, un piano di monitoraggio degli esiti formativi.

3.2 - I corsi di formazione per tutti i docenti

Come noto, il D.I. n. 460/98 prevede la costituzione di corsi di formazione per tutti i docenti a tempo indeterminato al fine di aumentare le competenze diffuse sull'integrazione scolastica e permettere, con una scansione graduale di 7 moduli, di acquisire anche il titolo di specializzazione. L'Amministrazione attribuisce importanza strategica a questi corsi, in quanto rompono la tradizionale delega ai soli insegnanti di sostegno sui temi dell'integrazione scolastica.

Nell'anno 1999 i provveditorati capoluogo di regione erano stati finanziati per realizzare, come capofila, progetti regionali di formazione che coinvolgessero le università. In questo modo si è cercato anche di costruire un circuito virtuoso tra sistema scolastico e università, utile anche a definire meglio l'intero sistema formativo per le competenze professionali sui temi dell'integrazione scolastica.

Sono pervenuti progetti definiti per 14 regioni. Sulle restanti si è aperta una verifica per il ritardo. Con l'anno 2000, finalmente, questi corsi partono in via sperimentale in tutte le regioni con il primo modulo.

Per generalizzare a regime questo modello di formazione come ulteriore strumento per acquisire il titolo di specializzazione occorrerà, però, una modifica legislativa, dal momento che l'art. 14 della Legge 104/92 consente ormai la specializzazione solamente attraverso corsi universitari.

3.3 - I corsi di specializzazione gestiti dalle università

I corsi per la specializzazione nel sostegno sono, come noto, di competenza del sistema universitario. Tuttavia numerosi sono stati gli interventi del Ministero della Pubblica Istruzione

e del Ministero dell'Università per via di numerose discrasie sorte nella gestione dei corsi, al punto da metterne, in alcuni casi, in discussione la validità. In questa Relazione se ne accenna come questione aperta e che va meglio definita nelle regole e nella trasparenza.

Resta fermo che questi corsi sono transitori in attesa del completamento dei curricula universitari attinenti alla formazione dei futuri insegnanti. Preme in questa Relazione sottolineare la necessità che il tema dell'handicap trovi sede formativa normale nei curricula di tutti i futuri docenti con una quota sufficiente a maturare una buona competenza professionale di base verso l'integrazione, e assieme a questa base comune la possibilità di specializzazione all'interno del percorso accademico.

Capo 4**LAVORI IN CORSO****4.1 - Gli istituti atipici e il Regolamento attuativo**

Si è completato il lavoro di predisposizione della bozza di Regolamento attuativo della riforma dei cosiddetti istituti atipici, prevista dal comma 10 dell'art. 21 della legge 59/97.

Si tratta di quattro antichi istituti di assistenza, scolarizzazione e intervento verso i minorati sensoriali, con cospicui patrimoni e lasciti, ma che hanno via via esaurito il loro compito con la chiusura delle scuole speciali e il passaggio delle competenze agli enti locali.

La legge prevede che questi istituti siano ridefiniti come enti di supporto alle scuole dell'autonomia.

In questo senso la bozza di Regolamento prevede l'istituzione di due enti nazionali di ricerca e supporto, l'uno per i minorati della vista e l'altro per i minorati dell'udito, gestiti con forte struttura propositiva e semplificazione dei comportamenti, al fine di rendere efficacemente supportivi questi enti verso le scuole evitando la riproposizione di nuove burocrazie e nicchie di potere.

Come noto, la legge 69/2000 finanzia il rilancio di questi istituti per una cifra annua di circa 13 miliardi.

L'Ufficio legislativo del Ministero, dopo il lavoro istruttorio svolto da appositi gruppi di lavoro e dopo aver sentito le associazioni del settore, ha inviato al Governo la bozza del Regolamento per l'avvio dell'iter legislativo previsto.

4.2 - I centri servizi territoriali per l'integrazione

Nell'ambito della riorganizzazione delle responsabilità nel sistema scolastico, una questione a cui l'Amministrazione ha dedicato particolare attenzione, in questo anno, è stata l'esigenza di valorizzare e portare a sistema le numerose esperienze, già presenti, di sedi di supporto alle scuole e al territorio sui temi dell'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap.

Tale attenzione è connessa al lavoro istruttorio che si sta svolgendo nell'ambito della riforma dell'amministrazione periferica, che prevede la nascita di centri di servizi territoriali a supporto delle scuole.

La ricognizione, svolta quest'anno in numerosi incontri di lavoro, ha evidenziato la presenza di cinque tipologie di strutture dedicate all'handicap a scuola:

- scuole-polo a cui il Glip e i provveditorati hanno assegnato compiti di supporto in rete alle scuole, come sedi di documentazione e informazione;
- strutture provinciali di supporto e informazione promosse dai provveditorati;
- centri servizi integrati composti da scuole, volontariato, enti locali;
- centri servizi degli enti locali, ai quali le scuole si rivolgono come clienti;
- scuole autonomamente strutturate in rete per specifici progetti di integrazione (es. il circuito Feurestein)

In molte province sono presenti più tipologie di strutture, a volte non in rapporto se non in contrasto tra loro, in alcune province i centri servizi sono inesistenti o molto deboli, in altre sono fortemente attivi e integrati.

Nella logica della sussidiarietà, non è ovviamente possibile immaginare un unico modello nazionale di centri servizi territoriali. Tuttavia, il lavoro svolto in questi mesi suggerisce che lo

specifico dell'handicap trovi sedi di supporto fortemente integrate con le realtà territoriali e in particolare con gli enti locali, evitando canali paralleli di servizi tutti interni alla scuola.

L'esperienza finora svolta suggerisce che l'handicap sia tema trasversale e comune a tutti i centri servizi territoriali dell'amministrazione scolastica e insieme trovi sedi di supporto non autoreferenziali ma integrate con tutta la vitalità territoriale.

In generale, l'esperienza dimostra che più i centri servizi sono orizzontali (e quindi comunicanti con il territorio su tutti i temi educativi) più sono attivi ed efficaci. Infine, nella formazione dei centri servizi è doveroso non percorrere strade di nuove burocrazie tecniche, quanto quella di sviluppare strutture efficaci e snelle, sottoposte a frequente verifica, flessibili nell'organizzazione e verso le quali le scuole non debbano sentirsi né clienti né succubi, ma partner e soci, nella logica della circolarità e trasferibilità delle esperienze.

4.3 - Le certificazioni scolastiche e i nuovi curricula per competenze

Per quanto attiene alle situazioni di handicap, certificazioni scrutini ed esami sono stati sempre un tema tormentato, incuneato tra esigenze formali dei certificati scolastici e processi sostanziali di scolarizzazione.

Tutta la recente normativa pone in discussione i modelli certificativi e valutativi degli alunni nel loro percorso formativo. Ad esempio, al termine dell'obbligo la scuola deve comunque rilasciare un certificato di competenze acquisite se l'alunno non supera l'anno o non intende proseguire il percorso scolastico.

Queste sono anche le indicazioni presenti nella Risoluzione del Consiglio della U.E. del 3 dicembre 1992 e in quella del 15 luglio 1996 sulla trasparenza delle certificazioni.

Un nuovo sistema di certificazione, inoltre, non solo può descrivere le competenze acquisite dall'alunno disabile indicando in quale contesto le competenze e le capacità conseguite possono realizzarsi, ma

- permette al Servizio informativo (SIL), all'ufficio di collocamento o ai nuovi uffici per l'impiego, di leggere le competenze e le capacità conseguite dall'alunno disabile e di avere quindi la possibilità di trovare un lavoro più rispondente possibile alle reali capacità dell'alunno;
- fornisce al datore di lavoro informazioni chiare e univoche sulle competenze possedute dall'alunno disabile e su come tali competenze possono esplicarsi;
- dà la possibilità agli alunni di frequentare sistemi di formazione regionali o di rientrare nel sistema formativo statale senza inutili ripetizioni, che significano dispersione di energia;
- può essere utilizzato anche per gli alunni disabili definiti "gravi" perchè possono fornire informazioni anche per la scelta e l'inserimento in una situazione protetta.

A tale proposito, un gruppo di lavoro del Comitato tecnico ha predisposto una serie di soluzioni certificative delle competenze tali da aiutare a risolvere le questioni di natura formale che spesso impediscono le iscrizioni da un ciclo scolastico all'altro e da una classe all'altra del ciclo, nella prospettiva del nuovo sistema di certificazione delle competenze sia durante il percorso scolastico che al suo completamento.

La certificazione di competenze proposta tende ad individuare i potenziali presenti o residui e i contesti relazionali (e tecnologici) entro i quali i potenziali possono trovare maggiore espressione.

Il gruppo ha consegnato la proposta all'Amministrazione in vista della prossima Ordinanza su scrutini ed esami. La proposta è realizzata tenendo conto anche della prospettiva del riordino dei cicli che dovrà ridefinire tutto l'intero campo della valutazione degli alunni.

Contemporaneamente, le numerose iniziative di studio sui nuovi curricula hanno maturato una serie di indicazioni utili per la ridefinizione di questi nell'ambito della legge sul riordino dei cicli scolastici e in applicazione dell'art. 8 del Regolamento per l'autonomia didattica e organizzativa.

Il punto di vista degli alunni in situazione di handicap è sempre presente in tutte le sedi del Ministero dove si sta lavorando ai nuovi curricula. Il Comitato tecnico sta, al proposito, offrendo un costante contributo.

In particolare, si dovrà prestare attenzione al ruolo della mediazione didattica fine e consapevole, ai contesti di apprendimento, alle tecnologie didattiche come strumenti di facilitazione e sviluppo degli apprendimenti.

I curricula per competenze che si stanno prospettando dovranno evitare di concludersi nell'individuazione di soglie rigide di conoscenze o competenze da dover acquisire obbligatoriamente, ma una corretta interpretazione del significato di competenza può rendere possibile la strutturazione di curricula che favoriscano apprendimenti di tipo parallelo, alternativo, compensativo, residuale, utili a sviluppare tutti i potenziali cognitivi di ogni persona, accettando la specifica disabilità ma non fermandosi a questa.

Inoltre, l'utilizzo delle competenze nel sistema di certificazione degli alunni (e in particolare di quelli disabili) dovrebbe avere forte valenza formativa, ponendosi cioè come strumenti della scuola per sviluppare, in modo generativo, strategie didattiche individualizzate, alternative, compensative, utili a sviluppare tutti i potenziali individuali di ogni alunno disabile.

Altrettanta attenzione si dovrà porre alla questione dei crediti formativi, intesi anche nella valenza compensativa tra una competenza e l'altra, secondo i reali potenziali di ognuno.

Da questo punto di vista, anche il Sistema Nazionale di Valutazione dovrà prestare attenzione alle questioni degli alunni disabili, evitando forme standardizzate di analisi degli esiti per una più puntuale attenzione ai processi e alle forme compensative di apprendimento.

4.4 - Le relazioni internazionali

Il Ministero della Pubblica Istruzione è presente con suoi rappresentanti nella European Agency for Development in Special Needs Education.

L'Agenzia, di emanazione della Comunità europea e operante sui temi dell'integrazione scolastica, ha sede a Copenaghen e rappresenta i ministeri dell'istruzione di tutti i paesi della Comunità europea, più i paesi dell'est Europa in attesa di entrarci, più la Svizzera come osservatore. Svolge un compito di scambio, promozione e ricerca per i paesi membri.

L'Agenzia, che ha sei anni di vita, ha visto finora una partecipazione non particolarmente intensa da parte del nostro paese, pur essendoci in tutta Europa un forte interesse conoscitivo verso l'esperienza italiana.

È interesse del nostro paese consolidare la sua presenza in Europa e di favorire gli scambi internazionali.

A tale scopo, il Ministro ha confermato la nostra presenza nell'Agenzia, nominando l'isp. Raffaele Iosa come Representative Board, si sono presi contatti più diretti con l'ufficio di presidenza.

Le conclusioni di questa prima fase di contatti sono particolarmente interessanti e si concretizzano in due azioni già in corso di realizzazione:

- l'organizzazione della Conferenza annuale dell'Agenzia a Roma, e in Italia per la prima volta, il 22, 23 e 24 marzo del 2001. Si tratta di un'occasione di maggiore presenza e partecipazione del nostro paese allo scambio entro la Comunità europea;

- la predisposizione di una proposta di lavoro per l'Agenzia, già condivisa dall'ufficio di presidenza, perché questa si faccia promotrice di una "Carta europea dei diritti della persona in situazione di handicap", a seguito della Carta dei diritti di Nizza, come sviluppo anche sociale della politica europea, avente lo scopo di rendere equivalenti negli esiti i servizi per l'integrazione e, in ogni caso, di favorire la mobilità dei soggetti portatori di handicap in tutti i paesi europei, con i medesimi diritti.

La presente Relazione consegnata in bozza al Convegno di Modena sul tema "I diritti non hanno handicap" (14-16 febbraio 2001) è stata definita sulla base dei contributi pervenuti dai partecipanti.

ALLEGATO 1**NORMATIVA PRODOTTA NELL'ANNO 2000****Norme generali***Atto di indirizzo**Parità scolastica**Legge quadro***Riforme***Il riordino dell'Amministrazione**Monitoraggio dell'autonomia**Riordino dei cicli e relativi curricoli***Alunni***Obbligo scolastico e obbligo formativo**Certificazioni del percorso formativo***Insegnanti***Formazione docenti**Nomine supplenti***Interventi finanziari***Riforma degli istituti atipici**Finanziamenti***Assistenza ai disabili***Collaboratori scolastici***NORMATIVA****NORME GENERALI**

Alcune norme di carattere generale non mancheranno di avere effetto in materia di integrazione scolastica degli studenti in situazione di handicap: l'Atto d'indirizzo sul collocamento dei disabili evidenzia la continuità fra apprendimenti scolastici ed esperienze di scuola-lavoro e il successivo inserimento lavorativo; il D.P.C.M. sulla Parità scolastica, nell'equiparare le scuole non statali a quelle statali, richiede anche che il servizio erogato sia sempre più improntato ai medesimi criteri, fra i quali il principio dell'integrazione scolastica dei disabili; la Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali individua nei comuni i centri di coordinamento dei progetti di vita delle persone in situazione di handicap: ciò da un lato diminuisce il rilievo della scuola, d'altro lato pone l'accento sul problema dell'inserimento sociale e della persona disabile oltre la fascia scolastica, lungo tutto l'arco della vita, incluso il campo lavorativo.

Atto di indirizzo

D.P.C.M. 13 gennaio 2000, registrato alla Corte dei Conti il 12.02.2000 (*"Gazzetta Ufficiale" n. 43 del 22.02.2000, Serie generale*) - **Atto di indirizzo e coordinamento in mate-**

ria di collocamento obbligatorio dei disabili, a norma dell'art. 1, comma 4, della legge 12 marzo 1999, n. 68 - Nel dettare le norme da seguire per l'accertamento delle condizioni di disabilità, che danno diritto ad accedere al sistema per l'inserimento lavorativo dei disabili, stabilisce che la commissione (cui è affidato il compito di definire la capacità globale, attuale e potenziale, in funzione dell'integrazione lavorativa) acquisisca notizie utili anche circa la scolarità e che prenda in considerazione i dati attinenti alla diagnosi funzionale e al profilo dinamico funzionale eventualmente redatti nel periodo scolastico (art. 4, commi 1-2).

Parità scolastica

Legge 10 marzo 2000, n. 62 (*"Gazzetta Ufficiale" n. 67 del 21.03.2000, Serie generale*) - **Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione.** - Stabilisce che le istituzioni scolastiche non statali, comprese quelle degli enti locali, possono, a domanda, ottenere il riconoscimento della parità, qualora siano corrispondenti agli ordinamenti generali dell'istruzione, coerenti con la domanda formativa delle famiglie e caratterizzate da requisiti di qualità ed efficacia. Le scuole paritarie devono essere in possesso dei requisiti fissati dalla stessa legge ed hanno, fra gli altri obblighi, quello di accogliere "chiunque, accettandone il progetto educativo, richieda di iscriversi, compresi gli alunni e gli studenti con handicap" (art.1, comma 3). Esse debbono inoltre impegnarsi a "l'applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con handicap o in condizioni di svantaggio" (art.1, comma 4, lettera e).

Legge quadro

Legge 8 novembre 2000, n. 328 (*Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale" n. 265 del 13.11.2000, Serie generale*) - **Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.** - Stabilisce, all'art. 14, comma 1: "Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili di cui alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale".

RIFORME

Il complesso delle riforme, iniziato con l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, si estende al campo della Amministrazione, con la riorganizzazione degli uffici centrali. Nel contempo si avvia un'azione di monitoraggio dell'autonomia scolastica già realizzata e viene sancita, con la legge 30/2000, la riforma dei cicli scolastici, per la quale tuttavia ancora non sono disposti nuovi curricula. Frattanto, tuttavia, viene concessa maggiore flessibilità alle istituzioni scolastiche, per la determinazione dei curricula dell'istituto, il che consente anche l'introduzione di nuove discipline. Tale possibilità, se opportunamente attuata, consente di rispondere ai bisogni di coloro che presentano particolari esigenze, fra i quali gli alunni disabili, mediante la realizzazione di percorsi individuali.

Il riordino dell'Amministrazione

D.M. 15 maggio 2000, prot. n. 460/DM - È conferita al Sottosegretario di Stato, On. Dr Giuseppe Gambale, la delega, fra altre, per le problematiche relative all'integrazione scolastica dei disabili (all'art. 5, comma 1, lettera g).

D.M. 18 maggio 2000 - Considerata la necessità di coordinare le azioni*svolte dalla Direzione Generale per l'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale (a cui sono affidati la materia relativa alla sperimentazione didattica e metodologica nelle classi con alunni handicappati e il funzionamento dei Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (GLIP), dalla Direzione Generale per l'Istruzione media non Statale (a cui è assegnata la formazione del personale docente impegnato nelle attività di sostegno) e dalla Struttura per l'informatizzazione (a cui è assegnata la materia relativa allo sviluppo delle attrezzature tecniche, dei sussidi didattici e di ogni altra forma di ausilio tecnico necessario all'integrazione scolastica), è costituito un Comitato tecnico operativo per la gestione unitaria di tutte le materie connesse all'integrazione degli alunni disabili.

Direttiva 12 giugno 2000, n. 161 - Direttiva generale per l'azione amministrativa e la gestione. Esercizio 2000. - Assegna alla Direzione Generale per l'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale il Coordinamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, revisione degli ordinamenti didattici delle scuole di ogni ordine e grado, problematiche degli alunni portatori di handicap.

D.M. 7 agosto 2000, prot. n. 2926/DM - Conferma al Sottosegretario di Stato, On. Dr. Giuseppe Gambale, la delega, fra altre, per le problematiche relative all'integrazione scolastica dei disabili (all'art. 4, comma 1, lettera g).

D.P.R. 6 novembre 2000, n. 347 (*"Gazzetta Ufficiale" n. 277 del 27.11.2000, Serie generale*) - **Regolamento recante norme di organizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione.** - Stabilisce che il Ministero sia articolato, a livello centrale, in due dipartimenti e tre servizi. *Il Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione* comprende i seguenti uffici: a) Direzione generale per gli ordinamenti scolastici; b) Direzione generale per la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola; c) Direzione generale per le relazioni internazionali. *Il Dipartimento per i servizi del territorio* comprende i seguenti uffici: a) Direzione generale per l'organizzazione dei servizi nel territorio (che svolge, fra gli altri, compiti relativi ai servizi per l'integrazione degli studenti in situazione di handicap); b) Direzione generale per l'istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati; c) Direzione generale del personale della scuola e dell'amministrazione; d) Direzione generale per lo status dello studente, per le politiche giovanili e per le attività motorie. I Servizi, che esercitano funzioni strumentali di interesse comune ai dipartimenti e agli uffici scolastici regionali, sono i seguenti: *Servizio per gli affari economici-finanziari; Servizio per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica; Servizio per la comunicazione.* In ciascun capoluogo di regione è istituito l'Ufficio scolastico regionale.

Monitoraggio dell'autonomia

Direttiva 28 giugno 2000, n. 175 (registrata alla Corte dei Conti il 12.07.2000, reg. 2, fg. 229) - **"Individuazione degli interventi prioritari e criteri generali per la ripartizione delle somme, le indicazioni sul monitoraggio, il supporto e la valutazione degli interventi stessi", ai sensi dell'articolo 2 della legge 18 dicembre 1997, n. 440.** - Individua quali debbano essere gli interventi prioritari e, fra questi: 1. le iniziative, promosse dalle istituzioni scolastiche, volte all'arricchimento e all'ampliamento e miglioramento dell'offerta formativa, ivi comprese quelle da destinare agli alunni in situazione di handicap; 2. interventi per la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema scolastico da realizzare mediante azioni di monitoraggio, supporto e valutazione delle attività realizzate dalle istituzioni scolastiche.

C.M. 16 ottobre 2000, prot. n. 306/aut (senza numero), Monitoraggio nazionale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al punto 2 della Direttiva ministeriale n. 157 del 28 giugno 2000 e al punto 7 della lettera circolare n. 194 del 3 agosto 2000. Trasmette il *Piano di fattibilità del monitoraggio dell'autonomia*, per l'anno scolastico 2000/2001 e il *Piano di lavoro per l'anno scolastico 2000/2001*. Tale piano prevede, fra gli oggetti di indagine, che "nel monitoraggio 2001 si approfondiranno, con nuovi e specifici strumenti di indagine, le azioni di integrazione degli alunni in situazione di handicap. Tali azioni saranno inserite nel contesto più complessivo delle azioni di flessibilità e personalizzazione previste nel POF. Questo oggetto risponde al dettato della Legge n. 69/2000 per iniziative a favore dell'integrazione, che prevede finanziamenti anche per la loro analisi e il loro monitoraggio, le quali vanno inserite comunque nel complessivo piano del monitoraggio dell'autonomia."

C.M. 5 dicembre 2000, n. 268 (prot. n. D8/3048/D18) - Progetto di monitoraggio dell'autonomia a regime. - Anno scolastico 2000/2001. - Informa che la Conferenza dei Presidenti degli IRRSAE, della BDP e dell'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (ex CEDE) ha approvato il progetto di monitoraggio dell'autonomia [di cui alla C.M. 16 ottobre 2000, prot. n. 306/aut (senza numero), Monitoraggio nazionale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al punto 2 della Direttiva ministeriale n. 157 del 28 giugno 2000 e al punto 7 della lettera circolare n. 194 del 3 agosto 2000] e trasmette il D.M. 28 novembre 2000, relativo al finanziamento di detto progetto, per l'importo complessivo di 3.348 milioni.

Riordino dei cicli e relativi curricoli

Legge 10 febbraio 2000, n. 30 ("Gazzetta Ufficiale" n. 44 del 23.02.2000, Serie generale) - **Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione.** - Stabilisce che il sistema educativo di istruzione si articola in: - scuola dell'infanzia, - scuola di base (della durata di sette anni), - scuola secondaria (della durata di cinque anni); che l'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno d'età e che sussiste inoltre l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno. E' confermato, all'interno di tale articolazione, che: "Nel sistema educativo di istruzione e di formazione si realizza l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104, e successive modificazioni." (art. 1).

D.I. 26 giugno 2000, n. 234 ("Gazzetta Ufficiale" n. 198 del 25.08.2000, Serie generale) - **Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.** - Stabilisce che dal 1° settembre 2000, e sino a quando non sarà data concreta attuazione alla legge n. 30/2000, gli ordinamenti e relative sperimentazioni funzionanti nell'anno scolastico precedente, costituiscono i curricoli delle istituzioni scolastiche alle quali è stata riconosciuta l'autonomia, applicando loro tutti gli strumenti di flessibilità, secondo quanto previsto dal piano dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica. La quota oraria nazionale obbligatoria dei curricoli è pari all'85% del monte ore annuale delle singole discipline di insegnamento, comprese negli attuali ordinamenti e nelle relative sperimentazioni. Il restante 15 % del monte ore annuale può essere utilizzato 1. per confermare l'attuale assetto ordinamentale; 2. per realizzare compensazioni tra le discipline e attività d'insegnamento previste dagli attuali programmi; 3. per introdurre nuove discipline. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito degli strumenti di flessibilità, rilevate le diverse esigenze formative degli alunni, pro-

muovono, anche con percorsi individuali, la valorizzazione degli alunni più capaci e meritevoli e il recupero di quelli che presentano carenze di preparazione, garantiscono efficaci azioni di continuità e di orientamento didattico.

ALUNNI

Stabilito l'obbligo formativo a diciott'anni, che può essere assolto tanto nel sistema scolastico di istruzione che in quello della formazione professionale e dell'apprendistato, si rende necessaria la collaborazione con gli Enti locali per la progettazione di percorsi integrati, rispondenti alle esigenze dei giovani e per l'individuazione di adeguati strumenti di certificazione dei percorsi formativi seguiti. Ciò riveste particolare importanza, in vista di un loro inserimento lavorativo, per gli studenti che abbiano seguito programmazioni didattiche individualizzate.

Obbligo scolastico e obbligo formativo

D.P.R. 12 luglio 2000, n. 257 (*"Gazzetta Ufficiale" n. 216 del 15.09.2000, Serie generale*) - **Regolamento di attuazione dell'art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età.** - Stabilisce che l'obbligo formativo possa essere assolto a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato. Prevede la possibilità del passaggio dall'uno all'altro dei sistemi, la predisposizione di modelli di certificazione delle competenze acquisite e la possibilità di valutazione, tramite intese, dei crediti formativi e il riconoscimento del loro valore, ai fini del passaggio dall'uno all'altro sistema.

Nota 24 novembre 2000, prot. n. 4210/ESC/10, - Linee guida per l'attuazione dell'obbligo formativo (legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68 - D.P.R. 12 luglio 2000, n. 257 pubblicato sulla G.U. n. 216 del 15.9.2000). - L'amministrazione scolastica periferica è invitata a collaborare con Regione ed enti locali, al fine di offrire "nuovi strumenti alle azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica" e opportunità per progettare e realizzare percorsi individuali, flessibili e integrati, tagliati su misura rispetto alle diverse esigenze dei giovani di 15-18 anni".

Certificazioni del percorso formativo

O.M. 4 febbraio 2000, n. 31 (prot. n. 1260/A3A) - **Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 1999/2000.** - L'art. 17, che tratta degli esami dei candidati in situazione di handicap, conferma le disposizioni impartite nell'anno scolastico precedente (con O.M. 11.02.1999, n. 38). Ribadisce infatti che la commissione d'esame "predisporre prove equipollenti a quelle assegnate agli altri candidati e che possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici o modi diversi, ovvero nello sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti. In ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame. Per la predisposizione delle prove d'esame la commissione può avvalersi di personale esperto; per lo svolgimento la stessa si avvale, se necessario, dei medesimi operatori che hanno seguito l'allunno durante l'anno scolastico."