

Handicap e scuola media superiore

Le potenzialità

Gaetano Cinque

Quando si argomenta circa l'integrazione degli alunni in situazione di handicap nella scuola media superiore bisogna sempre riferirsi alla sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987, non tanto per una correttezza di documentazione giuridica (tra l'altro la sentenza rappresenta un atto normativo antecedente alla stessa Legge Quadro 104 del 1992) quanto piuttosto per la tipologia dell'intervento legislativo, rappresentando la sentenza un vero e proprio testo di considerazione pedagogica e didattica. I giudici della Corte non si fermano soltanto sugli aspetti di legittimità costituzionale dell'articolo 28 della Legge 30 marzo 1971 n. 118, laddove è detto che «sarà facilitata... la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole superiori ed universitarie», per cui dovrà essere sostituita l'espressione verbale con una più garantista quale «è assicurata», ma si dilungano con un'analisi puntuale e rigorosa sulle motivazioni di merito e tecniche che sono alla base della legittimità costituzionale. In sostanza, noi troviamo nel testo la risposta alla necessità culturale, pedagogica e didattica che sta dietro alla continuità di un percorso scolastico di soggetti in difficoltà. E proprio in termini di sviluppo delle loro potenzialità.

Dall'affermazione generale secondo cui è ormai superata in sede scientifica la concezione di una... radicale irrecuperabilità (degli handicappati), la sentenza chiarisce che proprio perché si tratta di complessi e delicati processi nei quali il portatore di handicaps incontra particolari difficoltà, è evidente che una loro artificiosa interruzione, facendo mancare uno dei fattori favorevoli allo sviluppo della personalità, può comportare rischi di arresto quando non di regressione.

Ancora più avanti il testo è netto nella distinzione tra il limite esterno di un'istituzione, che non è in grado di dare risposta, e la responsabilità fatta cadere sul soggetto che appare lui con il limite, che viene quindi definito interno (per questo quindi handicappato): in particolare assumere che il riferimento ai «capaci e meritevoli» contenuto nel terzo comma dell'art. 34 (della Costituzione) comporti l'esclusione dall'istruzione superiore degli

handicappati in quanto «incapaci» equivarrebbe a postulare come *dato insormontabile* una disuguaglianza di fatto rispetto alla quale è invece doveroso apprestare gli *strumenti idonei* a rimuoverla...

Pertanto la sentenza risulta molto precisa nel non dare per scontato che l'insuccesso o la difficoltà dell'inserimento di un handicappato nella scuola superiore dipenda sostanzialmente dalle condizioni di gravità dei soggetti. Anzi viene più volte ribadito che inserimento e apprendimento si integrano a vicenda e che, come costituzionalmente deve essere garantito l'inserimento nel mondo del lavoro dei disabili, alla stessa stregua va garantita l'inclusione nella scuola superiore. Quindi non può risolversi in un sacrificio di principi costituzionali le inefficienze strutturali di un servizio garantito per tutti, nessuno escluso.

Inoltre in nessun passo della sentenza si chiarisce che agli handicappati deve essere riservato un indirizzo di scuola superiore giudicato adatto semplicemente perché breve e propedeutico al mondo del lavoro e non quindi coerente come per tutti gli altri con la personalità secondo i criteri propri dell'orientamento scolastico.

La scelta della scuola superiore

Prima dell'estensione dell'obbligo scolastico a nove anni (Legge n. 9 del 20/01/1999) e quindi dell'affidamento del suo assolvimento al primo anno della scuola superiore, era molto diffusa la pratica del mantenimento dell'handicappato nella scuola media con la finalità di protezione, ma anche con l'evidente sfiducia nella capacità di accoglienza della scuola superiore. Ma una volta entrata in vigore la Legge, non si sono immediatamente spalancate le porte degli istituti superiori. È stato affidato all'istruzione professionale il compito di protezione e di salvaguardia del diritto costituzionale, non tenendosi in nessuna considerazione il diritto di scelta e quindi di destinazione degli handicappati verso tutti gli istituti superiori di qualunque indirizzo e

specializzazione, come per ogni altro soggetto che sceglie sulla base di attitudini ed interessi.

Perché questo fenomeno? La risposta può essere data da due tipi di considerazioni. La prima concerne un apparente senso di realismo che lega la scelta della scuola superiore alla natura della disabilità, per cui viene predisposta una griglia di lettura del rapporto tra handicap e indirizzo di scuola superiore, con il presupposto che la limitazione delle abilità si coniuga con una scuola più pratica. La seconda, invece, più concretamente limita la permanenza del soggetto handicappato all'interno dell'istituzione scolastica per uno sbocco professionale più veloce. In tutto ciò ovviamente è assente una riflessione sulle potenzialità del soggetto handicappato, c'è una profonda sfiducia nelle risorse del sistema e della cultura scolastica, in una visione della scuola superiore fortemente «disciplinista». Alla base c'è anche la concezione di un sapere frantumato tra il fare e il pensare, una insuperabile diachia tra la mente e la mano.

I processi di integrazione nella scuola superiore

Le scuole superiori dovranno creare strutture di accoglienza tali da favorire sia la socializzazione che l'apprendimento dell'handicappato. È ipotizzabile un percorso di formazione e apprendimento sulla base delle potenzialità degli studenti e di una diversa offerta formativa delle scuole. Infatti la flessibilità e una impostazione didattica non eccessivamente disciplinista, ben potrebbero corrispondere a quelle doti comunque presenti ma ostacolate dalla disabilità dell'alunno svantaggiato. È particolarmente illuminante, a questo punto, far riferimento a quanto la recente normativa sugli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio superiore dispone (Legge n. 425 del 10/12/1998 e D.P.R. n. 323 del 23/7/1998).

Attualmente c'è una prassi consolidata, in presenza di handicap, di procedere con un percorso di studi differenziato, in

quanto viene meno la responsabilità di portare ad un diploma legale un candidato, che poi per la sua disabilità non garantisce l'attività lavorativa.

Ma è questa un'impostazione rinunciataria. Prima di decidere per il percorso diversificato è necessario esperire tutte le possibilità per un percorso ordinario, perché la norma e una cultura disciplinare flessibile ci vengono incontro.

Partendo dal presupposto che i processi di integrazione puntano a far conseguire maturazioni sia di socializzazione che di apprendimento, pari quindi alle finalità di tutti gli altri allievi, il margine di oscillazione tra percorsi fortemente differenziati e percorsi equivalenti è lasciata all'autonomia professionale dei consigli di classe. Esercitata però nel luogo privilegiato degli incontri per il *Profilo Dinamico Funzionale* (Legge n. 104 del 5 Febbraio 1992 e DPR 24 Febbraio 1994 Atto di indirizzo e coordinamento...) definito insieme a tutte le componenti istituzionali. Fermo restando, ovviamente, la decisione finale dei genitori di optare, comunque, per il valore legale del titolo, anche di fronte ad una ipotesi diversa della scuola. Ma sulla base di quale modello didattico-operativo può essere sostenuto questa soglia di oscillazione? La ricerca didattica, che trova legittimità anche nella normativa che regola gli esami di stato, appellandosi al tema della flessibilità e ai nuclei fondanti dei saperi disciplinari, fa riferimento all'*equipollenza* (art. 6 del DPR 23/7/1998).

L'equipollenza nei processi di integrazione

Lo Zingarelli 2002 alla voce *equipollenza* dà il seguente significato: «equivalenza di forza, potenza o valore», mentre relativamente all'aggettivo *equipollente* precisa: «equivalente quanto al valore o agli effetti».

Quindi in didattica l'equipollenza vuol dire perseguire gli stessi fini con altri percorsi, strumenti, contenuti, stimoli. Siamo in ambito di competenze disciplinari forti, di conoscenze consapevoli dei nuclei fondanti delle discipline, di dominio dei loro linguaggi, metodi e concetti. Solo se i docenti hanno una chiara padronanza dei fondamenti epistemologici delle materie, possono essere in grado di navigare alla ricerca di quei contenuti procedimenti e tecniche che siano coerenti con l'handicap.

Infatti, che cos'è l'handicap se non la rigidità offerta dalla risposta ad una diversità. L'handicap ci chiama a considerare modi diversi di procedere negli approcci cognitivi, nelle relazioni con l'oggetto della conoscenza, spesso utilizza canali sensoriali diversamente funzionali. Penso alla vista per i sordi per i quali il visivo dà voce al silenzio e la lingua si struttura morfologicamente tramite segni che hanno potenza e forza retorica pari a quella verbale.

Pertanto, nella predisposizione del progetto di integrazione si può applicare in

maniera diretta quanto precisa il ministero in occasione delle indicazioni operative per gli esami di stato degli studenti handicappati: «si tratta di evitare... sia atteggiamenti paternalistici (non si chiedono regali) sia intransigenti (nella valutazione degli alunni disabili talora si è più severi che nella valutazione degli alunni normodotati)». E allora che cos'è un percorso equipollente se non l'esaltazione di una flessibilità didattica consapevole ed efficace. Anzi può essere quella metodologia operativa valida anche per tutti gli studenti che generalmente presentano svantaggi apprenditivi o insuccessi nel più ampio processo di insegnamento-apprendimento.

Quindi non la singola conoscenza o il bagaglio culturale fine a se stesso deve essere l'obiettivo del percorso di apprendimento per gli alunni handicappati, bensì la competenza intesa come dominio di sapere nella circostanza data.

Si pongano in relazione le potenziali attitudini e il livello di partenza dell'allievo handicappato con le competenze da far conseguire coerentemente con il tipo di scuola scelta e da ciò si faccia scaturire un'ipotesi di percorso che sia, non come comunemente si definisce «semplificato», oppure, ancora peggio «diversificato», ma *equipollente*, cioè che possa condurre agli stessi esiti, cioè all'apprendimento in funzione di competenza.

Gaetano Cinque
Liceo Scientifico «A. Calini», Brescia

Cedola di ordinazione

Ritagliare o fotocopiare, compilare e spedire via fax, oppure in busta chiusa a:

EDITRICE LA SCUOLA - via L. Cadorna, 11 - 25124 Brescia - Fax 030 2993317

COD. PROP. X G

Si, inviatemi contrassegno gli articoli che ho segnato in questa cedola.

Essendo abbonato alla vostra rivista..... ho diritto al 10% di sconto sul prezzo dei libri

TITOLO	CODICE PRODOTTO	N° COPIE	PREZZO UNITARIO
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Totale

Nome e cognome o Ente

Indirizzo

CAP Città Provincia

Telefono

Data Firma

Pagamento contrassegno + spese di spedizione.
 Desidero ricevere fattura e Vi indico il codice fiscale (o partita IVA)

GARANZIA DI RISERVATEZZA - Con la compilazione della presente cedola acconsento a mettere a disposizione i miei dati personali per ricevere ulteriori informazioni su proposte servizi de La Scuola S.p.A. nel rispetto di quanto previsto dal D.Lgs. 196/2003. In qualsiasi momento potrò richiederne la modifica o la cancellazione scrivendo all'attenzione del Delegato Responsabile del Settore «abbonamenti e schedari» presso la Sede della Società. CEC