

Un'integrazione «di qualità»

Dario Ianes *Centro Studi Erickson e Università di Trento*

Mario Tortello *Università di Torino*

Dopo più di venti anni di integrazione, costruita faticosamente attraverso l'impegno quotidiano di una miriade di persone (insegnanti, familiari, specialisti, alunni, dirigenti, ecc.) con sperimentazioni, dibattiti, leggi e circolari, ci troviamo oggi tra luci e ombre, tra molte splendide esperienze e diritti purtroppo ancora negati, ma con una forte volontà diffusa di continuare a migliorare la realtà dell'integrazione, e con una forte consapevolezza che i margini di miglioramento sono molto ampi.

Per questo dobbiamo interrogarci sulla *Qualità dei processi*, capire come si costruisce una «buona» Qualità, quali sono gli strumenti più efficaci, le prassi migliori, le collaborazioni più utili, chi sono gli attori chiave, quali gli obiettivi, le regole, le culture, gli atteggiamenti.

È tempo di studiare anche la *Qualità dei risultati* che l'integrazione ha prodotto, e non soltanto per l'alunno in situazione di handicap, ma per l'intera comunità scolastica, dove si incontrano sempre più «differenze» a cui essere sensibili, attraverso la personalizzazione degli interventi educativi e l'individualizzazione della didattica.

Cercheremo ora di identificare le dimensioni di lavoro che riteniamo fondamentali per la costruzione della Qualità dell'integrazione; questi ambiti costituiscono poi le coordinate di fondo della scelta dei contributi pubblicati in questo volume.

1. *Conoscenza dei «bisogni educativi particolari» e delle differenze individuali, individualizzazione dell'insegnamento e personalizzazione delle relazioni educative*

È necessario elaborare metodi di conoscenza dell'alunno sempre più funzionali all'integrazione, sempre più legati al mondo della scuola, per valutare a fondo (e non «diagnosticare» in senso «clinico») la realtà di sviluppo e di apprendimento dell'alunno in situazione di handicap e di quello con disturbi specifici di apprendimento. Va data sufficiente attenzione anche alla valutazione delle differenze individuali che caratterizzano ogni alunno, per quanto riguarda gli stili cognitivi, di apprendimento, e le caratteristiche socio-affettive, oltre che le differenze culturali e linguistiche.

Rimangono ancora aperte le problematiche di una collocazione troppo sanitaria della diagnosi funzionale (andrà rivisto l'Atto di indirizzo alle Aziende Sanitarie del febbraio 1994) e dell'omogeneizzazione sul territorio nazionale di un sistema, riconosciuto a livello internazionale, di classificazione delle disabilità e delle altre condizioni di difficoltà, come ad esempio l'ICD-10 (Masson, 1996) e l'ICIDH-2 (OMS e Erickson, 1999).

Esplorando a fondo le caratteristiche di ogni alunno e comprendendone la specificità si porranno le basi per pensare all'integrazione realizzando una scuola inclusiva per tutti, che sappia cioè differenziare la didattica, individualizzando i percorsi di apprendimento, e personalizzare le relazioni e gli atteggiamenti educativi, con «sensibilità alle differenze» di ogni alunno, e non solo di quelli «in situazione di handicap».

2. *Clima interpersonale e culturale di collaborazione e solidarietà*

Una scuola inclusiva non solo accetta e accoglie le differenze, ma le valorizza, le vive come una risorsa preziosa di sviluppo. Questo è il clima, l'atmosfera che si dovrebbe respirare: una comunità scolastica che si caratterizza per l'attenzione alle relazioni, alla comunicazione, alle «vicinanze», alla solidarietà, alla partecipazione democratica di tutte le componenti interne ed esterne. Un clima culturale che si fonda principalmente sul gioco di squadra, sulla collaborazione tra i docenti, con i dirigenti, con le famiglie e con la comunità.

3. *Attivazione primaria della risorsa alunni*

Gli «altri» alunni, quelli «senza» difficoltà, spesso non sono visti (né attivati) come risorsa fondamentale per l'integrazione. Ormai però possiamo tranquillamente sostenere che una delle risorse fondamentali sono proprio gli alunni, i compagni di classe, che si attivano nei contesti dell'apprendimento cooperativo, del tutoring, della reticolazione informale di relazioni di aiuto, nello sviluppo di comportamenti interattivi prosociali.

4. *Sviluppo di un nuovo management scolastico per una nuova autonomia*

I dirigenti scolastici si stanno affacciando a nuovi ruoli: muovono i primi passi, assieme all'autonomia delle scuole, verso ruoli manageriali moderni, più liberi, più aperti alla collaborazione, più finalizzati agli obiettivi e con più responsabilità. Speriamo che la libertà e la flessibilità portate dall'autonomia manageriale producano creatività, innovazione e una riaffermazione forte del valore costituito dall'integrazione per le singole scuole e non una competizione sui parametri dell'eccellenza e dello «scintillio delle vetrine».

Per questo l'integrazione degli alunni in situazione di handicap e le risposte concrete ai vari bisogni educativi speciali dovranno figurare come elementi di buona Qualità nella Carta dei Servizi di ogni scuola.

5. *Diffusione e uso razionale delle tecnologie*

Il 2000 ci porterà grandi innovazioni tecnologiche, nell'hardware, nei software didattici, negli ausili e nella robotica, ma sarà anche Internet e scambio di informazioni attraverso banche dati. Questo sviluppo ha bisogno di forti investimenti e di rigorosi controlli sulla qualità della spesa, e di un cambiamento anche nella cultura degli insegnanti, fatta ancora per gran parte di carta e penna.

6. *Elevazione della formazione dei docenti*

L'integrazione scolastica non si migliora limitandosi a migliorare la qualità della formazione degli insegnanti di sostegno: dobbiamo arrivare alla formazione di «insegnanti specializzati»

che siano di supporto a tutta la scuola, e non custodi dell'alunno in situazione di handicap. La formazione dovrà essere universitaria e legata alla nuova formazione di tutti gli insegnanti. Questa però si avvia tra mille incertezze. Tra le 18 facoltà italiane che hanno attivato i corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, solo due (Torino e Padova) hanno previsto come obbligatorio per tutti i futuri maestri di scuola materna e elementare un corso di pedagogia speciale.

Preoccupanti risultano inoltre i piani di studio finalizzati a conseguire — in sede universitaria — l'abilitazione per il sostegno: al momento vengono indicate perlopiù discipline dell'area medico-clinica e psicopatologica a scapito dell'area pedagogico-didattica.

7. *Costruzione di partnership con le famiglie*

Troppo spesso le famiglie sono state tenute ai margini del processo di integrazione: le scuole fanno fatica a elaborare una politica forte e coerente di comunicazione con i genitori, di coinvolgimento, di ricerca di collaborazione, fino ad arrivare a iniziative strutturate di formazione su competenze educative. Pur nel rispetto dei ruoli e delle differenti dimensioni esistenziali, se non ci si allea con la famiglia, si trascura una delle risorse più preziose.

Crediamo vada impressa un'ulteriore accelerazione a quel processo di cambiamento già in atto nella mentalità e nella prassi degli operatori (insegnanti compresi), che non vedono più le famiglie come origine diretta delle difficoltà dei figli (colpevolizzandole), ma che ne rivalutano le risorse, le capacità di adattamento e crescita, in un'ottica di supporto e valorizzazione dei punti di forza.

8. *Costruzione di partnership con i servizi sociosanitari e con gli psicologi scolastici e i pedagogisti*

La frustrazione e i conflitti nel rapporto scuola-sanità sono davvero inevitabili? Servono davvero grandi «Accordi di programma», che poi rischiano di rimanere castelli di carte a causa di grandi difficoltà da parte della Sanità? L'avvicinamento di questi due mondi è estremamente faticoso, e qualcuno pensa che la soluzione sia nell'istituzione dei Servizi di psicologia scolastica (attualmente sono depositati cinque disegni di legge) e nel possibile ruolo dei pedagogisti (tra queste due figure professionali è urgente chiarire le rispettive competenze e campi operativi). La scuola dovrà comunque fare un passo avanti in termini di professionalità autonoma. Crediamo inoltre che si debbano mettere in rete le professionalità e i saperi, come potrebbero fare i GLIP che, per loro essenza, interpretano il ruolo di nodo centrale della rete dei servizi per l'integrazione.

9. *Integrare la scuola nella comunità*

La scuola non è un'isola, separata dalla comunità. Le scuole, se vogliono costruire progetti di vita per gli alunni, dovranno aprirsi alla comunità, uscire fuori, ad esempio, con programmi di alternanza scuola-lavoro, e far entrare dentro tutte le realtà vive del nostro Paese, a partire dal mondo delle ONLUS, dell'associazionismo, del volontariato. Le nuove disposizioni sull'attribuzione di sempre maggiori competenze agli Enti locali in materia di integrazione scolastica e lo sviluppo delle autonomie della scuola costituiscono lo scenario in cui collocare questo nuovo «radicamento» della scuola nella comunità di appartenenza.

10. Documentare le esperienze, sperimentare, fare ricerca e valutazione dell'integrazione

Le molte buone esperienze di integrazione che nel nostro Paese sono state fatte devono essere documentate, rese note ad altre scuole, valorizzate. Per questo, è essenziale realizzare quanto prima banche dati e collegamenti in rete delle scuole. Anche in Italia si deve fare ricerca educativa e didattica, sperimentare e valutare la qualità dell'integrazione: valutare però all'italiana, in senso positivo, e cioè in modo caldo e creativo e non attento solo ai numeri e ai rapporti tra costi (economici) e benefici.

Queste 10 dimensioni di lavoro ci indicano un percorso per dare sostanza, concretezza e replicabilità alla Qualità, senza trascurarne però quell'aspetto magico e inafferrabile che ci consente di percepirne chiaramente, in una classe o in una scuola, la presenza o l'assenza, anche se talvolta non riusciamo a definirne esattamente, e razionalmente, i contorni.

È fondamentale inoltre riaffermare oggi più che mai le radici profonde e il senso etico dell'integrazione: le ragioni dell'uguaglianza, del valore della persona e del diritto allo studio e alle relazioni significative per tutti gli alunni.

Struttura del volume

Questo libro contiene vari tipi di contributi articolati in aree specifiche:

1. saggi e ricerche originali prodotti in occasione del Convegno internazionale «La Qualità dell'integrazione scolastica» (Riva del Garda, novembre 1997) o successivamente;
2. materiali di lavoro su temi di attualità;
3. resoconti di nuove prassi di integrazione o intervento didattico-educativo, tra quelli che hanno vinto le ultime due edizioni del premio «Esperienze di integrazione», indetto dalla rivista «Difficoltà di apprendimento»;
4. allo scopo poi di sostenere con forza sia il ruolo attivo che dovranno assumere i compagni di classe, sia l'impatto positivo che ha l'integrazione su tutto il gruppo classe, abbiamo raccolto alcuni contributi importanti, italiani e stranieri, nella sezione dal titolo «La risorsa compagni».

Il volume rappresenta di per sé un'occasione di integrazione. È il frutto delle riflessioni di autorevoli esperti italiani e internazionali e del lavoro di diverse istituzioni che, sul territorio nazionale, portano avanti da decenni un qualificato impegno a sostegno della piena integrazione scolastica, lavorativa e sociale di tutte le persone in situazione di handicap. Sia permesso citare, fra i tanti contributi, quelli offerti dal Centro studi Erickson di Trento (unitamente alla rivista «Difficoltà di apprendimento») e dal Comitato per l'integrazione scolastica degli handicappati (insieme alla rivista «Handicap & Scuola»), che — nella seconda metà degli anni '90 — ha promosso numerose iniziative per richiamare l'attenzione sul tema «Qualità», offrendo anche alcune indicazioni su come valutarla e come migliorarla. È significativo, inoltre, che questo libro sia stato curato dai direttori delle due riviste. Circa la struttura del volume, le quattro tipologie di contributi prima citate sono state combinate in sette grandi sezioni tematiche.

I fondamenti e il quadro

In queste prime due aree sono incluse le riflessioni di taglio culturale e pedagogico di Canevaro, quelle più operative di Stainback e di Vianello, fino a quelle politico-metodologiche di Piazza.

Accanto a questi saggi abbiamo riportato integralmente la relazione finale della VII Commissione della Camera dei Deputati, che rappresenta il documento valutativo ufficiale più recente e articolato, frutto di mesi di audizioni e visite a scuole e Enti. Questa relazione ha fatto discutere molto (anche se non abbastanza, essendo ancora poco conosciuta) e ha suscitato autorevoli commenti, come quelli di Rollero e Tortello, qui riportati, accanto a importanti contributi di rilettura giuridica e pedagogica della normativa (Spagnoli e Nocera). Completano la sezione un'analisi a 360 gradi di Neri dell'attività dell'Osservatorio Permanente sull'integrazione del Ministero della Pubblica Istruzione e delle tematiche più scottanti della situazione attuale dell'integrazione nel nostro Paese, e la panoramica di Pavone sulle prospettive internazionali dell'integrazione.

Le strategie di base

I contributi qui raccolti toccano i temi operativamente più rilevanti, gli ingredienti base per un'integrazione di ottima qualità: il collegamento e la connessione stretta e significativa tra programmazione individualizzata e obiettivi perseguiti dalla generalità degli altri alunni (Celi), e il lavoro sulla dimensione dei rapporti inclusivi con i compagni di classe, sia negli aspetti di reticolazione informale delle relazioni di aiuto sia in quelli più formali dell'apprendimento cooperativo e del tutoring (Ianes), con particolare attenzione e approfondimento sul tema dell'apprendimento cooperativo in piccolo gruppo, uno dei metodi più efficaci per organizzare una classe accogliente e funzionale all'integrazione (Chiari).

Un contributo di ricerca di Cornoldi, sullo sviluppo di competenze autonome di lavoro scolastico attraverso un intervento metacognitivo, dimostra che il far scuola puntando all'autoconsapevolezza e all'autoregolazione dell'alunno pone le basi necessarie per un'individualizzazione «autogestita» dallo studente, che può sviluppare un proprio peculiare rapporto con le varie esperienze di apprendimento.

E così, in una classe in cui sono presenti vari approcci differenziati, le differenze individuali (anche le disabilità) non rappresentano l'eccezione, ma la regola. La considerazione delle differenze individuali viene esplorata anche nello studio di De Beni e Zamperlin, con attenzione particolare alle differenze negli stili cognitivi, che rappresentano una chiave di lettura fondamentale nelle varie situazioni di disturbi dell'apprendimento e di svantaggio socio-culturale.

Se negli ultimi anni si è sempre più spesso ripetuto che l'integrazione degli alunni in situazione di handicap non può essere separata dal (o meglio sarà realizzata attraverso il) miglioramento della qualità della scuola per ogni alunno, gli studi di Cornoldi e di De Beni e Zamperlin portano un importante contributo allo sviluppo di una sempre maggiore attenzione alla conoscenza delle differenze individuali e alle prassi d'individualizzazione. Chiude la sezione l'esperienza della Scuola Elementare di Calvisano (BS) (Borghetti et al.), in cui si mette in pratica l'integrazione dell'alunno in situazione di handicap anche attraverso un percorso di educazione interculturale, in cui viene ribadito (e dimostrato) che ogni diversità è una ricchezza da valorizzare.

La risorsa compagni

Questa sezione riprende e sviluppa in profondità le indicazioni fornite su questo tema da Ianes e Chiari nella sezione «Le strategie base». Apre la serie di contributi l'ampio saggio di Rollero sulle molteplici dimensioni «sociali e interpersonali» dell'integrazione, che è essenzialmente un'avventura di scambio e di relazioni, di cui beneficiano gli alunni in situazione di handicap e quelli cosiddetti «normali», come dimostrato ampiamente dalla ricerca di Peck, Donaldson e Pezzoli. Ma come facilitare lo sviluppo di relazioni interpersonali costruttive, reciproche, collaborative, accoglienti,

ecc.? Abbiamo riportato tre diversi studi per proporre un buon numero di strategie pratiche: quello di Salisbury et al. (riferito a una serie di attività a livello di scuola elementare), quello di Janney e Snell (centrato soprattutto sulle strategie di facilitazione utilizzabili direttamente dagli insegnanti) e quello di Moretti et al., ambientato nella scuola materna.

Gli strumenti

Gli insegnanti impegnati nell'integrazione si trovano quotidianamente a confronto con tante piccole grandi questioni estremamente concrete, che proprio per questo costituiscono elementi fondamentali per la costruzione di una reale Qualità dell'integrazione. I contributi di questa sezione riguardano molti di questi aspetti concreti: come semplificare e adattare i libri di testo (Scataglini e Giustini), come facilitare la lettura e la comprensione di un testo scritto (Pazzaglia e Zamperlin; Ferraboschi e Meini), come condurre un progetto di ricerca su temi di storia (Moldi, Zordan e Ghiotto), come insegnare le abilità metacognitive matematiche (Lucangeli), come intervenire sui disturbi dell'apprendimento (Malaguti), come utilizzare le potenzialità dell'informatica (Ricci) e in particolare della multimedialità (Gerosa) e — ultimo, ma non certo in ordine di importanza — come integrare in modo significativo i disabili gravissimi (Zucchi).

Le risorse della scuola e degli insegnanti

L'integrazione si attualizza in una realtà organizzata, costituita prevalentemente da persone, persone non abituate a collaborare realmente e a valutare la qualità di processo e di prodotto del loro operato. Nelle scuole del 2000 diventeranno prassi cruciali nell'autonomia gestionale e formativa la definizione della Carta dei Servizi (Rusconi), la valutazione della Qualità attraverso la *customer satisfaction* (Drago), la collaborazione tra gli insegnanti nei vari gruppi di studio e lavoro (Pavone e Tortello) e la definizione collegiale delle prassi di valutazione della Qualità (Bertin e Porchia). La Qualità dell'integrazione risente anche della qualità della vita degli insegnanti e del loro grado di capacità di gestione attiva dello stress e di questo si occupa l'ultimo contributo in questa sezione, quello di Di Pietro e Rampazzo.

Le risorse dell'extrascuola

Se è vero che la scuola non è un'isola, è altrettanto — e ancor di più — vero che l'integrazione scolastica deve avere radici forti fuori della scuola, e in primo luogo nella famiglia (o meglio nelle famiglie di tutti gli alunni, non solo in quelle degli alunni in situazione di handicap). Il contributo di Milani affronta appunto il tema della partnership scuola-famiglia, nel contesto delle iniziative di «educazione familiare». Di partnership parlano anche Savelli e Biancardi e Stella, nelle loro riflessioni sulla collaborazione tra scuola e operatori dei servizi sanitari. La questione è senz'altro complessa e delicata, ma questi due contributi suggeriscono concretamente alcune strategie praticabili, sia in generale sia nel caso specifico della dislessia. Quanto questa possibile partnership sia diffusa nelle scuole del nostro Paese è un dato ancora misterioso. Certo è che da più parti si levano voci a sostegno della creazione di un Servizio di psicologia scolastica (o psicologia dell'educazione), che riesca a fornire un buon supporto tecnico agli insegnanti (e alla scuola nel suo complesso), svincolandosi da un'appartenenza sanitaria e con un modello di intervento il meno possibile clinico-individualistico. Trombetta propone questa figura, lo psicologo scolastico, che colmerebbe l'assurdo distacco che esiste tra il mondo della scuola e della psicologia e che si porrebbe con maggiore chiarezza professionale e di ruolo rispetto all'ambivalenza dello psicopedagogo e alla scarsa

preparazione psicologica del pedagogo (anche se vuole definirsi «clinico»). Un ottimo esempio di «radicamento» della scuola nel territorio è illustrato nello stimolante contributo di Bernardi e colleghi, che descrive un'esperienza di integrazione attraverso un progetto di riscoperta del quartiere.

In queste sette grandi aree sono raccolti i contributi di questo volume, che — ognuno per la sua parte — ci fanno fare molti passi in avanti nel cammino verso l'integrazione di Qualità; ma molto rimane ancora da fare, e nelle ultime riflessioni cerchiamo di identificare nodi ancora irrisolti, piste di lavoro, priorità e temi da affrontare in questo ingresso nel terzo millennio. Queste argomentazioni costituiscono, assieme alle proposte e stimoli che raccoglieremo da persone e associazioni (sito <http://www.erickson.it> – forum aperto Qualità 1999), la base di ricerca e di discussione del prossimo convegno Erickson sulla Qualità dell'integrazione scolastica – Riva del Garda 2° che si terrà nel novembre 1999. La prima edizione del convegno Erickson su questo tema si svolse esattamente un anno fa e coinvolse 1.600 persone provenienti da tutta Italia, per ribadire il valore irrinunciabile dell'integrazione e per affinare la propria strumentazione concreta di lavoro quotidiano. Questo è anche l'obiettivo del presente volume, che getta idealmente un ponte tra i lavori del convegno svoltosi a Riva del Garda nel novembre 1997 e quelli in programma per il novembre 1999.

Qui di seguito riportiamo integralmente il testo della mozione finale, approvata all'unanimità, che pone in maniera inequivocabile e ferma alcune richieste di merito al Governo e al Parlamento.

Mozione finale

I partecipanti al Convegno Internazionale «La Qualità dell'integrazione scolastica: Dall'integrazione dell'alunno in situazione di handicap all'individualizzazione per tutti» tenutosi a Riva del Garda (TN) il 7-8-9 novembre 1997

Riaffermano

la positività della pluridecennale esperienza italiana dell'integrazione scolastica di tutti gli alunni in situazione di handicap.

Ritengono

che essa rappresenti il presupposto indispensabile per una piena integrazione nella società.

Ricordano

che tale esperienza può essere considerata fino ad oggi la più significativa riforma che ha stimolato processi di innovazione generali sui versanti strutturale-organizzativo, metodologico-didattico ed educativo.

Fanno proprie

le 10 tesi della relazione introduttiva:

1. Vanno elaborati metodi di conoscenza e di valutazione dei «bisogni educativi particolari» degli alunni in situazione di handicap e di quelli con disturbi specifici dell'apprendimento, metodi che

- superino le vecchie concezioni della certificazione e sviluppino collaborazioni nuove (tra sanità, scuola e famiglia) nella diagnosi funzionale.
2. L'integrazione dell'alunno in situazione di handicap va realizzata nel contesto dell'individualizzazione e della personalizzazione dell'insegnamento e delle relazioni per tutti gli alunni, con una forte «sensibilità alle differenze», che dovrà diventare il clima culturale e relazionale diffuso tra tutti gli insegnanti di una comunità scolastica solidale e collaborativa.
 3. Va data priorità all'attivazione della risorsa alunni, dei compagni di classe, attraverso l'apprendimento cooperativo e lo sviluppo dei rapporti di amicizia e di aiuto reciproco.
 4. C'è bisogno di una nuova dirigenza scolastica, più responsabile e orientata agli obiettivi, nel contesto della nuova autonomia delle scuole, che non dovranno però diventare per questo scuole di serie A e scuole di serie B.
 5. C'è bisogno di un forte investimento in tecnologie, in informatica e nuovi ausili, però con un severo controllo sulla qualità della spesa e sull'effettiva ricaduta formativa.
 6. La formazione dei docenti per il sostegno dovrà essere qualificata e legata a quella universitaria di tutti i docenti, elaborando un profilo professionale non più di un docente isolato sul sostegno, ma di un docente specializzato, superando le misure dettate dall'emergenza e dal risparmio.
 7. L'integrazione va costruita anche attraverso la partnership con le famiglie, una risorsa fondamentale per la scuola.
 8. Va qualificata e chiarita la collaborazione tra scuola e servizi socio-sanitari, con gli accordi di programma, i GLIP (Gruppi di lavoro interistituzionali provinciali), e la revisione dell'Atto di Indirizzo e coordinamento alle USL del febbraio 1994, modificandone l'impostazione troppo patologizzante e poco attenta alle potenzialità dell'alunno.
 9. La Scuola deve integrarsi nella comunità, anche con programmi di alternanza scuola-lavoro, per rispondere al bisogno di un progetto complessivo di vita per l'alunno in situazione di handicap, che coinvolga anche le realtà locali e il mondo del non-profit e del volontariato.
 10. L'integrazione deve essere documentata, le buone esperienze vanno diffuse, messe in rete, va fatta documentazione e sperimentazione sull'efficacia e sulla qualità.

Fanno appello al Governo e al Parlamento affinché:

- Venga dato urgente avvio alla formazione e alla specializzazione universitaria di tutti i docenti, venga predisposto un piano di aggiornamento in servizio dei docenti curricolari e non vada perduta la filosofia e la ricchezza culturale contenute nei programmi dei Corsi Biennali approvati con D.M. 26.5.95.
- Non vengano riproposti i cosiddetti corsi intensivi di pseudospecializzazione, imposti dalla finanziaria '97, che comunque non possono assolutamente essere considerati come nuovo modello di specializzazione né devono condurre al conseguimento di titoli equiparabili a quelli dei Corsi Biennali.
- Venga data qualificata risposta culturale al bisogno crescente di docenti specializzati a seguito dell'esaurirsi in molte province delle apposite graduatorie e si eviti il perpetuarsi delle nomine di insegnanti precari non specializzati con danno per la qualità dell'integrazione e per lo stesso stato giuridico dei docenti. Nel transitorio si chiede la riattivazione dei corsi biennali di specializzazione nelle realtà provinciali dove c'è carenza di docenti specializzati, previa verifica della serietà culturale e scientifica dei Corsi anche con monitoraggi in itinere.
- Venga modificato l'art. 27 del Collegato alla Finanziaria '98, sostituendo il rapporto di 1 insegnante ogni 150 alunni frequentanti con quello di 1:100, corrispondente attualmente, in organico di fatto, al rapporto 1:2, che si chiede venga consolidato al 100% e non all'80% come previsto dal Collegato alla Finanziaria.

- Non vengano cancellate, attraverso strumenti impropri come la finanziaria o con gli attesi regolamenti sull'autonomia scolastica, le conquiste consolidate negli ultimi 20 anni, supportate da precise disposizioni normative (ad esempio, la previsione di classi ridotte in presenza di alunni portatori di handicap).
- Il regolamento sulla ristrutturazione delle «scuole ed istituti a carattere atipico», di cui all'art. 21, comma 10 della legge n. 59/1997, non favorisca il mantenimento o la riapertura di scuole e classi speciali statali, ma garantisca idonei supporti alle scuole comuni tenute ad assicurare l'integrazione di tutti gli alunni in situazione di handicap; come ha riconosciuto lo stesso sottosegretario alla Pubblica Istruzione, prof.ssa Albertina Soliani, nel suo intervento dell'8.11.97 al presente Convegno, deve essere esplicitato che l'espressione «istituzioni scolastiche autonome» (contenuta nell'ultima parte del comma succitato) si riferisce esclusivamente alle scuole comuni e non anche a quelle speciali.
- Nella proposta di legge sulla «parità» venga inserito un emendamento secondo cui le scuole private hanno l'obbligo, per ottenere la parifica, di «accettare le iscrizioni degli alunni handicappati nelle sezioni e classi comuni ai sensi della legge 104/92».
- Venga sollecitato il Sistema Sanitario a garantire i compiti e i contenuti previsti dalla legislazione vigente a sostegno della piena integrazione scolastica e sociale, anche attraverso una adeguata disponibilità di personale idoneamente formato. Tale sollecitazione dovrà essere rivolta anche agli Enti locali.
- Il sistema nazionale di valutazione consideri l'integrazione scolastica come l'indicatore fondamentale della qualità della scuola e tale indicazione debba essere esplicitata nei relativi provvedimenti.

I partecipanti del convegno chiedono dunque con forza

La salvaguardia degli attuali livelli di integrazione e della qualità dei processi formativi, anche per le responsabilità che vengono riconosciute al nostro Paese sul piano europeo e internazionale, responsabilità riaffermate nella Carta di Lussemburgo del 1996.