

## **Istruzioni per l'uso**

Trent'anni fa, il 30 marzo 1971, veniva definitivamente approvata dal Parlamento italiano la legge n. 118, il cui art. 28, comma 2, sanciva per la prima volta il principio secondo il quale — per gli allievi in situazione di handicap — «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica». Da allora, molta strada si è fatta, sotto il profilo normativo e, soprattutto, nella prassi della scuola militante.

Bene fa, dunque, Salvatore Nocera a riflettere sul «diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia», proprio in coincidenza con un anniversario così significativo e nel delicato momento in cui le riforme scolastiche e istituzionali in fase d'attuazione modificano profondamente il quadro di riferimento normativo e sono destinate a incidere sulla predisposizione dei servizi formativi destinati a dare continuità anche agli interventi che debbono rendere esigibile il diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione di allieve e allievi in situazione di handicap.

### **L'integrazione: una riforma che ha attraversato tutta la scuola italiana**

Pur non disponendo di ricerche organiche e sistematiche del ministero della Pubblica Istruzione, dobbiamo riconoscere che l'esperienza di integrazione di allieve e allievi in situazione di handicap nella scuola di tutti e di ciascuno

rappresenta oggi un dato di fatto che attraversa l'intero arco formativo, dalla materna alla superiore: nell'anno scolastico 1999-2000 (ultimi dati ufficiali disponibili), le fonti di viale Trastevere documentano la presenza di 130.146 studenti certificati come in situazione di handicap nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado,<sup>1</sup> 21.330 dei quali nella sola secondaria superiore.

Si tratta di un'esperienza che ha accompagnato il cambiamento della scuola italiana, ma che ne ha anche sollecitato le innovazioni. L'integrazione degli allievi e delle allieve in situazione di handicap costituisce forse l'unica vera riforma trasversale del nostro sistema normativo, negli ultimi trent'anni e prima dei cambiamenti radicali introdotti dall'ultima legislatura repubblicana.

Con Dario Ianes, nel quadro dei convegni internazionali sulla «Qualità dell'integrazione» (Riva del Garda, 1997; 1999), abbiamo raccolto una serie di contributi che documentano in modo significativo sui «vantaggi» della coeducazione.<sup>2</sup> Sia sufficiente rimandare, rispetto al primo volume, ai due speculari contributi di Piero Rollero («L'integrazione scolastica come essenziale e insostituibile fattore di sviluppo dei soggetti in situazione di handicap») e di Dario Ianes («Relazioni inclusive: i benefici e le strategie per migliorarle»), per sottolineare l'importanza dei rapporti tra i compagni di classe, sia negli aspetti di reticolazione informale delle relazioni di aiuto, sia in quelli più formali dell'apprendimento.<sup>3</sup> Rispetto al secondo volume, si veda anche il solo intervento di Sergio Neri («L'integrazione: una scelta irreversibile della scuola e della stessa società»), collocato all'inizio della sezione opportunamente intitolata «Partecipare per apprendere»: «Le conoscenze», sottolinea Howard Gardner, «maturano sempre all'interno dei rapporti tra esseri umani; gran parte di quanto finiamo per interiorizzare proviene dai modelli e dalle sollecitazioni degli altri; e noi stessi costruiamo il nostro sapere in uno scenario sociale».<sup>4</sup>

### **L'integrazione tra radici e antenne**

Il lavoro prezioso di documentazione, sintesi e rielaborazione che Salvatore Nocera ha raccolto nelle pagine che seguono richiama e concilia, a mio avviso

<sup>1</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *L'handicap e la scuola: i dati dell'integrazione. Anno scolastico 1999-2000*, Roma, 2001, p. 7.

<sup>2</sup> D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione. Disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*, Trento, Erickson, 1997; D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson, 1999.

<sup>3</sup> D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità...*, cit., pp. 131-140 e 185-198.

<sup>4</sup> H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 102.

molto opportunamente, «radici» e «antenne». Di fronte ai cambiamenti imposti dalle riforme scolastiche e istituzionali in atto, non possiamo considerare che l'integrazione di allieve e allievi in situazione di handicap nelle sezioni e classi comuni delle scuole d'ogni ordine e grado torni all'«anno zero». La scuola delle autonomie, delle flessibilità e dell'individualizzazione degli interventi non può esimersi dal dovere etico di meglio accompagnare la crescita e la formazione di tutti e di ciascuno.

A scanso di equivoci: pur apprezzando l'affinamento della normativa vigente, nell'ottica di una maggiore tutela dei diritti dei più deboli, non vorremmo che l'abbondanza dei mezzi finisse con l'oscurare i fini. Possiamo dire che oggi si «inserisce» di più, ma si «lotta» di meno? Possiamo ricordare che, all'inizio degli anni Settanta, la scuola italiana era forse «strutturalmente più disponibile di altre all'integrazione [...], una scuola unitaria che doveva fare i conti con il proprio gruppo eterogeneo e che permetteva agli insegnanti di progettare sull'intero ciclo scolastico e non sulla classe e sul livello corrispondente»<sup>5</sup>

La nuova stagione della scuola italiana non può fare passi del gambero. Per questo, dobbiamo restare attenti alle «radici»: si leggano con attenzione le interessanti pagine che Nocera dedica al cammino della normativa italiana, dal 1971 in poi; ma si vedano anche, nella quarta parte, le interviste curate da Andrea Canevaro con due artefici dell'integrazione scolastica in Italia: l'ispettore Aldo Zelioli, il pioniere, e il compianto ispettore Sergio Neri, uno dei più fedeli e rigorosi continuatori dell'impresa presso il ministero della Pubblica Istruzione.

La nostra trentennale esperienza di inserimento scolastico degli alunni in situazione di handicap non può ancora contare su veri e propri «Annali dell'integrazione». Queste pagine costituiscono forse un primo embrionale contributo in tale direzione, consapevoli del fatto che — come sottolinea Canevaro — l'integrazione italiana *non* è un'integrazione all'italiana: «Il rendere folkloristica la nostra realtà dell'integrazione vuol dire, a volte, non conoscerla; e, certamente, abbiamo le nostre colpe per non averla fatta conoscere nei modi giusti».

Si lega alle «radici» anche la seconda parte del presente volume, dove Nocera descrive minuziosamente gli intrecci tra normativa pregressa e consolidata (a partire dai principi costituzionali) e le più recenti disposizioni legislative e/o amministrative. Pagine che ci accompagnano alla terza parte teorico-pratica, in cui l'autore indica sapientemente le possibilità di ricorso alle «antenne», per fare un'integrazione di qualità: come informarsi sulle opportunità presenti nel Paese e sul territorio per disporre interventi operativi efficaci; come formare e specializzare docenti e operatori non solo sui bisogni educativi particolari, ma soprattutto

<sup>5</sup> A. Canevaro, *Quel bambino là...*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 37.

sulla loro integrazione nella quotidianità dei percorsi scolastici rivolti a tutti e a ciascuno; come imparare a documentare, in una scuola e all'interno di servizi che purtroppo perseverano spesso sulla strada dell'amnesia e della scarsa «memoria storica» dei loro interventi; come e dove reperire finanziamenti a sostegno dei progetti che si intende attivare. Personalmente, siamo molto affezionati a una considerazione di Clarissa Pinkola Estés:<sup>6</sup>

Come matrioske, [le storie] stanno l'una dentro l'altra [...]. Una storia è una persona viva e cara, sicché ci pare affatto sensato, così come un amico invita un altro a unirsi nella conversazione, che una certa storia ne richiami un'altra, la quale a sua volta ne evoca una terza, e di frequente anche una quarta e una quinta, e talvolta parecchie altre storie ancora, finché la risposta a un'unica domanda ha la lunghezza di tante storie in fila. (Estés, 1996)

In questi trent'anni, la scuola italiana (e, più in generale, la comunità sociale) ha realizzato ottime esperienze di integrazione, pur tra alti e bassi e qualche contraddizione. Dobbiamo documentarle e farle circolare, anche per mettere i diritti fondamentali dei minori e delle persone in situazione di handicap al riparo da scelte di comodo, pigrizia istituzionale o professionale, tentazioni di efficientismo e vocazioni al risparmio sulla pelle dei più deboli.

Ecco perché la nuova stagione, anche d'integrazione scolastica, deve muoversi tra «radici» e «antenne». Dobbiamo potenziare la ricerca e l'analisi delle prime, per meglio ricorrere alle altre, comprese quelle in fieri.

### **Quattro indicazioni per il lavoro**

Con Salvatore Nocera siamo legati da una pluridecennale amicizia; e, dal 1997, da una comunanza d'impegni al Comitato tecnico dell'Osservatorio permanente per l'integrazione delle persone in situazione di handicap, presso il ministero della Pubblica Istruzione. Da lui abbiamo imparato molto: soprattutto, la capacità di resistere alla tentazione di «mollare» nei momenti di crisi e d'impotenza. Sono proprio questi ad accenderlo e a scatenare ogni volta la voglia di continuare la battaglia, bussando alle porte di sempre, ma aprendo anche fronti nuovi.

Per questo, non mi sorprende la sintonia tra il suo lavoro e il nostro. Non solo per i rimandi che Nocera fa in questo libro ai dossier de *Le leggi dell'integrazione scolastica*,<sup>7</sup> suggerendo di reperire in questo ambito i testi integrali delle

<sup>6</sup> C.P. Estés, *Il giardiniere dell'anima*, Milano, Frassinelli, 1996, pp. 3-4.

<sup>7</sup> M. Pavone e M. Tortello, *Le leggi dell'integrazione scolastica. Schedario della normativa con commento pedagogico*, voll. 1 e 2, Trento, Erickson, 1996; aggiornamenti al 31 dicembre 2000 (ora disponibile in Internet sul sito [www.erickson.it](http://www.erickson.it)).

norme che egli riporta come stralcio, o ulteriori approfondimenti d'analisi. Ma soprattutto per le indicazioni di fondo che ispirano la reciproca lettura delle disposizioni legislative e/o amministrative.

Proviamo a richiamare, in questa sede, alcune parole chiave, che a mio avviso possono rappresentare un percorso di lettura delle pagine che seguono, al di là dell'indice e della distribuzione del materiale nelle rispettive parti. In un altro lavoro,<sup>8</sup> abbiamo sostenuto che un'integrazione scolastica di qualità può costruirsi, fra l'altro, intorno a questi quattro concetti: la necessità di «riprendersi la pedagogia»; l'opportunità di operare tenendo costantemente presente lo slogan «Pensami adulto»; la considerazione che è utile, forse indispensabile, «partecipare per apprendere»; l'esigenza di tenere nel debito conto anche la «pedagogia dei genitori».

Vediamo sinergie con le pagine di Salvatore Nocera e tentiamo di individuare qualche nesso.

### *Riprendiamoci la pedagogia*

Da raffinato giurista qual è, Nocera non si limita a una lettura leguleia della norma. In questa sede, stiamo parlando di diritto all'educazione e all'istruzione in scuole inclusive, non di riabilitazione o di rieducazione funzionale. Giustamente, l'autore richiama l'art. 12, comma 5, della legge n. 104/1992, ove si prevede che il profilo dinamico funzionale necessario per formulare il piano educativo individualizzato ponga in rilievo, fra l'altro, «le capacità possedute [dal soggetto], che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata».

Si tratta di un'ottica ben diversa da quella suggerita dal successivo DPR 24 febbraio 1994, «Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle Unità sanitarie locali in materia di *alunni* portatori di handicap», che all'art. 5, comma 4, prevede un piano *educativo* correlato, nell'ordine: alle disabilità dell'alunno stesso; alle sue conseguenti difficoltà; e, solo in terza battuta, alle potenzialità «comunque disponibili».

Il discorso si riallaccia a chi, come Meireu,<sup>9</sup> invita a distinguere le due prospettive secondo cui si può considerare l'educando (individuo da trattare, oppure persona da interpellare) e a intrecciarle con due concezioni dell'educando stesso (soggetto già costituito, oppure soggetto in formazione). In altre parole, il

<sup>8</sup> M. Tortello (a cura di), *Handicap e scuola. Vademecum per gli insegnanti di classe*, Brescia, La Scuola, 2001.

<sup>9</sup> P. Meireu, *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995, p. 133.

«momento educativo» nasce quando si percepisce la resistenza dell'educando di fronte a progetti, obiettivi e volontà dell'educatore. Incalza Pellerey:<sup>10</sup>

La riflessione pedagogica si sviluppa proprio quando si decide di non mettere da parte tale resistenza, negandola o sopraffacendola, bensì accettandola e cercando di sviluppare un vero e proprio lavoro formativo che dirige l'attenzione e l'interesse verso situazioni e soggetti concreti e le loro resistenze. (Pellerey, 1999)

«Riprendiamoci la pedagogia» sta a sottolineare la necessità di un'attenzione peculiare all'asse educativo, prima ancora che ai necessari coinvolgimenti dell'ambito medico-clinico. Non si vuole qui negare ideologicamente l'esistenza di aspetti patologici; semmai, pretendere che all'individuo in situazione di handicap venga assicurato anzitutto ciò che gli spetta in quanto persona, per poi provvedere a bisogni particolari, per i quali la risposta non dovrebbe mai essere totalizzante e emarginante.<sup>11</sup>

#### *Pensami adulto*

Anche Nocera invita a passare dal «Piano educativo individualizzato» a un vero e proprio «progetto di vita» per minori e adulti in situazione di handicap che frequentano sezioni e classi comuni della scuola normale d'ogni ordine e grado. Prospettiva sempre più presente nei servizi, non immune da rischi e pratiche contraddizioni. Non si progetta *su o per*, si progetta *con*. Inoltre, la crescita personale è sempre legata a un corretto equilibrio nell'attivazione di «codici affettivi» e di «codici prescrittivi». Si cresce perché si sa d'essere amati, d'avere legami con qualcuno, d'essere accettati per quelli che si è; ma lo sviluppo passa anche (e soprattutto) attraverso prescrizioni finalizzate ad apprendere un ruolo via via crescente, in famiglia, a scuola, nella società...

Un minore, un ragazzo, un giovane in situazione di handicap cresce nella misura in cui non rimane pensato e agito come «eterno bambino»; cresce in relazione a come, in famiglia e altrove, lo si aiuta progressivamente ad assumere quei microruoli familiari o sociali che stanno alla base della successiva assunzione di macroresponsabilità, sia pure rapportate alla presenza di un deficit e delle compromissioni che ciò può comportare (ma sapendo che è possibile ridurre o annullare l'handicap).

C'è una riflessione necessaria: nei nostri variegati percorsi formativi, tutti noi operatori, indipendentemente dalla professionalità e dalla collocazione la-

<sup>10</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999, pp. 42 e segg.

<sup>11</sup> D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson, 2001.

vorativa, abbiamo appreso l'importanza di concetti fondamentali come quelli di «contenimento» e di *rêverie* («capacità di sognare»). Perché, ora, facciamo spesso ricorso solo al primo, relegandone per giunta l'attuazione a dimensioni restrittive, mentre scordiamo frequentemente il secondo, non offrendo alle creature sostegni concreti per la ricerca legata alla «capacità di sognare»?

### *Partecipare per apprendere*

Obiettivo ultimo di ogni intervento educativo è l'apprendimento di un compito, attraverso l'assunzione di conoscenze e di competenze, nell'ambito dell'esperienza quotidiana.

Ma obiettivo di fondo di ogni intervento educativo dovrebbe essere quello di permettere a ciascuna creatura (specie se «in formazione») di partecipare alla «cultura dei compiti» e delle discipline; partecipare per... apprendere. Giustamente è stato osservato:<sup>12</sup>

Nella scuola [di tutti e di ciascuno] si gioca l'incontro tra molteplici esperienze individuali orientate su un oggetto comune: l'elaborazione culturale del sapere [...]. Se restiamo ancorati all'idea che la vera esperienza sia un'altra, ci condanniamo a pensare che la scuola non serve a nulla, perché racconta un mondo senza alcuna analogia con quello che si aspetta quando ne usciamo. (Salomone, 1997)

Ripetiamo: l'alunno in situazione di handicap deve essere costantemente condotto a percepire che i «compiti» della classe non sono a lui totalmente estranei e che hanno queste caratteristiche: esistono, sono risolvibili, possono essere appresi a diversi livelli, possono essere partecipati. Mentre la classe lavora a un compito specifico, l'allievo disabile non dovrebbe essere estraniato, ma partecipare per quanto possibile allo stesso compito, in forme adattate e/o ridotte, che rientrano nella cultura caratterizzante tale compito specifico.

Si rivedano, in questo volume, le considerazioni di Nocera legate alla necessità di passare dall'inserimento all'integrazione, da un'analisi quantitativa del fenomeno dell'integrazione scolastica a un'analisi qualitativa, dalla semplice integrazione nelle sezioni e classi comuni a un'integrazione di qualità. Vi si troverà più di un nesso con le considerazioni suesposte.

### *Pedagogia dei genitori*

Scrive Bronfenbrenner: «È di importanza cruciale che la famiglia sia inclusa nelle reti di comunicazione [...]. Il potenziale evolutivo delle situazioni ambientali

<sup>12</sup> I. Salomone, *Il setting pedagogico*, Roma, NIS, 1997, pp. 105-106.

risulta incrementato nella misura in cui le modalità di comunicazione tra di esse sono di tipo personale». <sup>13</sup> I genitori sono spesso una grande risorsa non sfruttata da chi lavora con persone in situazione di handicap. Eppure, esistono ragioni che raccomandano tale collaborazione; condizioni sperimentate per condividere fini comuni, potere decisionale e sentimenti; modalità collaudate per realizzarla.

Nocera insiste in più punti sulla necessità di un proficuo rapporto tra scuola e famiglia; dimensione tutt'altro che secondaria e che può portare grandi vantaggi alla crescita di tutti e di ciascuno, a partire dalla possibilità per operatori e familiari di riconoscere reciprocamente una necessaria composizione dei rispettivi punti di vista educativi.

Cosa aggiungere? Buona fortuna a queste pagine, fatica ultima (ma per quanto?) dell'amico Salvatore Nocera. Con l'auspicio che rilancino l'azione, sostengano solidamente l'opera di chi continua a credere nella necessità di operare per l'integrazione piena di tutti i cittadini nella vita sociale e assicura nel quotidiano il suo impegno in tale direzione.

Sergio Neri ci ha passato il testimone: «Dobbiamo andare avanti noi, che ne siamo convinti...». Nocera ha subito mosso un altro passo. Importante.

Torino, 21 marzo 2001

*Mario Tortello*

---

<sup>13</sup> Citato in M. Pavone, *Educare nelle diversità*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 212. Si veda, inoltre, M. Tortello e M. Pavone, *Pedagogia dei genitori*, Torino, Paravia, 1999.

## Introduzione

Nell'arco degli ultimi quattro anni, il contesto normativo nel quale si è realizzato il processo d'integrazione scolastica fin dalle sue origini è radicalmente mutato. L'autonomia scolastica, la riforma dei cicli scolastici, la parità scolastica, il decentramento di funzioni amministrative, la legge costituzionale n. 1/99 e la successiva del 2001 su più ampie attribuzioni statutarie alle regioni, l'ultima riforma del servizio sanitario, la legge finanziaria per il 2001 che definitivamente avvia il federalismo fiscale, sono atti normativi primari che hanno profondamente innovato l'humus giuridico su cui ha attecchito e si è consolidato il servizio d'integrazione scolastica, come aspetto istituzionale trasversale al nostro ordinamento. Sono venuti meno gli automatismi che avevano consentito alle prime esperienze di consolidarsi. Abrogate le norme sul numero massimo di alunni per classe; abrogate le norme sul vecchio criterio di determinazione degli organici di sostegno, basate sul rapporto medio di un posto per ogni quattro alunni in situazione di handicap; soppressi i provveditorati agli studi; riformate e ridotte le competenze del ministero della Pubblica Istruzione; spostate le competenze decisionali verso gli enti locali, verso le Aziende sanitarie locali e verso le nuove istituzioni scolastiche autonome. Questi rapidi cambiamenti hanno disorientato alcuni, e reso altri sfiduciati sulle possibilità di prosecuzione dell'esperienza d'integrazione scolastica in Italia.

Anche il centro AIAS di Cutrofiano in Puglia, che fu l'antesigano dell'avvio della deistituzionalizzazione delle persone disabili e del loro inserimento nelle

scuole comuni (di cui parla Canevaro nel suo contributo) è ormai chiuso e non sostiene più le nuove lotte. C'è chi ritiene che in epoca di globalizzazione, ormai, stiano prevalendo anche in Italia gli orientamenti di sempre in Europa sull'educazione separata in scuole speciali per gli alunni in situazione di handicap. C'è infine chi ha vissuto in prima persona l'esperienza degli anni Sessanta e Settanta che, sostenuta da una forte carica ideale, avviò e consolidò il processo dell'integrazione, e che ora, sopraffatto dai cambiamenti normativi e dal calo delle tensioni ideali, si sente demotivato a continuare a lavorare per migliorare la scuola, migliorando la qualità dell'integrazione.

Questo libro vuole documentare come gli slanci ideali di rinnovamento della scuola grazie all'integrazione possono continuare a operare in questa fase di grandi cambiamenti istituzionali. Vuole documentare come le modifiche giuridiche del vecchio sistema siano maturate lungo i precedenti decenni e come siano ancora presenti e riescano a coniugarsi con i grandi principi delle riforme in atto. Altri tratterà l'evoluzione del pensiero pedagogico che ha innervato il processo d'integrazione. Qui, più modestamente, ci si limiterà a documentare il susseguirsi delle formulazioni normative che dei cambiamenti pedagogici sono state e sono la traduzione in termini operativi e istituzionali, in modo da offrire a quanti continuano a operare per l'integrazione dentro e fuori dalla scuola un quadro organico dell'attuale normativa in questo ambito.

Per questo si è suddiviso il lavoro in tre parti: una prima che descrive criticamente il cammino seguito dalla normativa dalle origini dell'integrazione a oggi; una seconda parte che descrive sistematicamente l'intreccio delle norme vigenti, dovute alla reazione fra la vecchia e la nuova normativa sull'integrazione, nel rispetto della gerarchia delle fonti giuridiche e quindi della diversa incidenza delle norme costituzionali rispetto a quelle delle nuove riforme, che vanno interpretate alla luce di quelle; una terza parte teorico-pratica che vuole offrire, a quanti continuano a credere nell'integrazione scolastica, strumenti operativi concernenti l'informazione, la formazione, la documentazione e i finanziamenti utilizzabili per l'integrazione. A queste tre parti se ne aggiunge una quarta consistente in un contributo, un'intervista e una testimonianza curate da Andrea Canevaro e Lisa Muzzarini che hanno come oggetto due artefici dell'integrazione scolastica in Italia: l'ispettore Aldo Zelioli, che ha avviato per conto del ministero della Pubblica Istruzione i primi passi della nascente integrazione scolastica, e l'ispettore Sergio Neri, che gli si è affiancato prima, e poi ne ha consolidato i principi pedagogici e operativi, riuscendo a integrarli nella grande epoca di riforme avviata nella seconda metà degli anni Novanta e da lui condotta con intuizioni innovative e saggezza, fino a quando la prematura scomparsa nell'autunno del 2000 ci ha privati della sua ricchezza umana e professionale.

L'economia dello studio non comprende la normativa (pur essa importante) concernente i diritti delle persone disabili, né quella concernente l'integrazione nell'università. Per quest'ultima la legge n. 17/99 ha integrato la legge-quadro n. 104/92 con la previsione della nomina di un delegato del rettore per la cura degli aspetti organizzativi dell'integrazione e di contratti di tutorato a favore degli alunni che ne facciano richiesta.

Dato lo scopo prevalentemente divulgativo di questo lavoro, ci si limiterà a un approccio più descrittivo e ricostruttivo delle norme, piuttosto che giuridico in senso stretto. Ritengo che un'analisi delle norme in funzione della esigibilità del diritto all'integrazione fosse indispensabile all'inizio del processo, quando ancora i nuovi diritti facevano fatica a essere recepiti come tali dagli operatori dei diversi apparati coinvolti.<sup>1</sup>

Oggi però che gli innovativi principi didattici e giuridici dell'integrazione sono ormai divenuti materia ordinaria di prassi applicativa, sembra più opportuno chiarire le ulteriori innovazioni intervenute negli ultimi quattro anni, in modo che esse possano inserirsi sistematicamente nel precedente contesto normativo, reagendo con esso, così da poter essere applicate senza contrasti. Comunque laddove contrasti vi fossero, gli alunni con handicap hanno sempre il diritto di percorrere la via giudiziaria ordinaria e quella amministrativa, avvalendosi nel primo caso in via d'urgenza dell'art. 700 del codice di procedura civile e nel secondo della richiesta al TAR di ordinanze sospensive. Data però la delicatezza e la difficoltà dell'instaurarsi di un buon rapporto educativo nel processo di integrazione, ho sempre ritenuto e continuo a ritenere il ricorso alle vie giurisdizionali una *extrema ratio*.

Si spera così, con questo libro, di ridare fiducia agli operatori della prima ora e sufficiente materiale per quelli, professionisti e volontari, che cominciano a occuparsi ora di questi problemi, inconsapevoli, forse, della precedente storia del pensiero giuridico e delle sue contraddizioni interne, che pur ritroviamo anche oggi e che pertanto non ci debbono rendere scettici sulla continuità di una linea, talora un po' tortuosa, di affermazione di politica scolastica per l'integrazione.

Il libro quindi non si rivolge solo agli insegnanti in servizio e agli studenti che si preparano per questa delicata professione, ma anche agli operatori dei servizi sociali e sanitari che con essi dovranno collaborare sempre più strettamente nella realizzazione del progetto globale di vita degli alunni in situazione di handicap.

<sup>1</sup> Per un'analisi della esigibilità dei diritti contenuti dalla legge-quadro n. 104/92, cfr. S. Nocera, *L'esigibilità dei servizi previsti dalla legge-quadro n. 104/92, sui diritti delle persone handicappate*, in *Tutela dei soggetti deboli (Dossier 6)*, pubblicato su «Servizi Sociali», Suppl. al n. 5/95, Padova, Zancan e *La carta dei diritti dell'integrazione scolastica*, «Sindrome down», n. 1/2000, Roma, aggiornato a cura dello stesso autore.

Esso si rivolge anche ai dirigenti scolastici, affinché facciano dell'autonomia scolastica uno strumento di miglioramento della qualità dell'integrazione e della crescita di tutti gli alunni nel rispetto delle loro diversità.

Il libro si rivolge anche agli amministratori degli enti locali, perché programmino le nuove funzioni loro attribuite nei confronti delle istituzioni scolastiche in modo da facilitare una vera apertura delle scuole alle opportunità e ai bisogni del territorio di cui essi hanno la responsabilità istituzionale e politica.

Il libro infine si rivolge ai parlamentari regionali affinché, nell'impostare le politiche e i conseguenti bilanci regionali, valorizzino le nuove funzioni loro decentrate per realizzare la piena cittadinanza anche delle persone in situazione di handicap.

Ci si augura che il Parlamento voglia proseguire nel suo monitoraggio annuale sull'attuazione della legge-quadro, reso veramente attivo negli ultimi due anni, per orientare il suo controllo politico per sostenere le Regioni con maggiori difficoltà e favorire la loro collaborazione con quelle con scelte politiche più avanzate sul piano dei servizi scolastici integrati con quelli sociosanitari.

È probabile che alcune interpretazioni qui sostenute possano non incontrare il consenso di altri. Il libro sarà allora l'occasione per un dibattito culturale al quale ciascuno è invitato, poiché il confronto delle idee giova a una migliore comprensione del materiale normativo esaminato.

*Salvatore Nocera*