



INTERVENTI

Handicap e legislazione Dall'accoglienza agli esami di Stato

Gaetano Cinque

Altrove («Nuova Secondaria» n. 7 del 15 marzo 2004) abbiamo trattato delle potenzialità dell'alunno disabile nella scuola superiore, cercando di evidenziare come sia possibile non disperdere delle opportunità intellettive, umane, giuridiche ed organizzative che possono permettere di conseguire successi formativi, laddove si dà per scontato che non ci sia nulla da fare, giocando al ribasso e provocando effetti dispersivi e inadempienze nella tutela di diritti costituzionalmente garantiti. Abbiamo sottolineato come tutta una vasta gamma di norme giuridiche (a partire dalla sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987) abbia creato un contesto giuridico-amministrativo che tende a favorire non solo l'accoglienza dell'alunno disabile nella scuola superiore, ma anche la predisposizione di quegli interventi didattici, culturali e pedagogici in senso lato che, di fatto, superando le barriere esterne della disabilità, pongono il soggetto che apprende nelle condizioni possibili di valutare le sue reali attitudini per un percorso cognitivo coerente con la propria persona: in poche parole che permettono all'alunno disabile di porsi in gioco come gli altri senza che i limiti della disabilità inficiassero la sua dignità di persona autonoma, libera e in grado di costruirsi un proprio progetto di vita. La stessa sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987 chiarisce che «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».

In sostanza si tratta di dare veramente a tutti, disabili compresi, l'opportunità costituzionale di tentare ciò che è confacente alle proprie attitudini, ai propri interessi, a prescindere da limitazioni, che discendono dall'inadeguatezza del sistema di erogazione del servizio e quindi da limitazioni esterne al soggetto. Infatti, l'handicap che cos'è se non l'ostacolo derivante dalla rigidità di una risposta ad una modalità di approccio alla conoscenza, a linguaggi, stili, procedimenti non contemplati in uno standard formalizzato e ormai ritenuto unico e imm modificabile?

Non solo principi ma fattibilità

La Legge delega della Riforma degli ordinamenti riconosce come sostanziale e strutturalmente connessa alla finalità sociale e pedagogica della scuola l'attenzione ai disabili. Infatti all'art. 2 della Legge 28 Marzo 2003, n. 53, laddove al comma c) viene detto che è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, si precisa che è garantita l'integrazione delle persone in situazione di

handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. Ma la cosa notevole è che suddetta garanzia non è una semplice dichiarazione di principio, in quanto un inciso metodologico-strumentale ne precisa la modalità, che è definita attraverso «adeguati interventi». Medesima precisazione viene riportata anche al comma 7 dell'art. 1 del Decreto Legislativo 15 Aprile 2005, n. 76 relativo alla definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Pertanto non solo, come dichiarava la sentenza della Corte Costituzionale (che trasformava il verbo *facilitare* nel verbo *assicurare*), deve essere assicurato il diritto di accesso alla scuola superiore anche agli studenti diversamente abili, ma va garantita soprattutto la fattibilità. Siamo nel pieno ambito della progettualità e dell'autonomia scolastica, che sono appunto espressioni della capacità di trasformazione in operatività di principi e norme di tutela dei diritti costituzionalmente garantiti.

Quale "orientamento"?

Il passaggio alla scuola superiore dell'alunno handicappato segue tutte le fasi proprie della pedagogia della continuità e si inserisce nelle modalità dei procedimenti amministrativi, che sono caratterizzati da fasi che devono essere rispettate, perché abbiano il carattere della legittimità.

La continuità pedagogica appartiene al-

la pratica dell'orientamento, che deve garantire che la scelta sia corrispondente agli interessi, alle aspettative, a quel complesso di fattori che portano a fare della scelta di un solo individuo una scelta che riguarda più persone. E così la presenza della famiglia, le sue attese, le aspirazioni, non possono essere semplicemente rimosse, perché giudicate invadenti. In questo contesto intricato devono emergere le reali potenzialità dell'alunno handicappato, che non possono essere inficiate da elementi esterni, siano essi sociali od organici. Infatti l'intelligenza, la natura umana, le attitudini prescindono, ancorché condizionate nel loro dispiegarsi, da elementi fisici, dalla sorte sociale o da forme esterne. La persona deve essere aiutata a leggerli e capire la propria vocazione per la sua espressione e realizzazione. In ciò un ruolo importante può essere svolto dal cosiddetto procedimento amministrativo come previsto proprio dalla legge quadro sull'handicap. Il Profilo Dinamico Funzionale rappresenta quel documento cruciale in cui convergono tutti gli elementi tipici della continuità nell'ambito dell'orientamento: c'è la posizione dell'unità sanitaria, sono verificate le attese della famiglia, si considerano gli elementi di osservazione della scuola, si valuta il percorso formativo dell'alunno.

Il passaggio al secondo ciclo del soggetto disabile deve essere preceduto da incontri tra docenti dei diversi ordini di scuola, anche in presenza di genitori ed esperti. In tali incontri si va a prefigurare la scelta definitiva della scuola e dell'indirizzo anche in tempi diversi dalle scadenze previste per tutti gli allievi. Ciò con il vantaggio di un serio approfondimento delle prospettive di passaggio per una prima ipotesi di PEI e del tipo di percorso da realizzare, considerato sempre quale debba essere il titolo finale da conseguire, se di valore legale oppure di semplice attestato.

Il "piano di studi" del diversamente abile

L'analisi di prospettiva del curriculum dell'alunno disabile deve essere vissuta da tutte le componenti coinvolte con serenità, ma nello stesso tempo con serietà di impegno. Infatti la prospettiva va vista come curvatura da dare all'impostazione del piano di studi e come stimolo a non puntare al ribasso, a non dare per scontato subito l'approccio riduttivo, che escluda in partenza quello ordinario e legale, spesso anche in contrasto con la legittima attesa dei genitori

ri e dell'alunno medesimo. Infatti il passaggio ad un piano di studi diversificato, che non comporti l'attestazione legale, ma solo certificazioni di competenze acquisite, deve farsi strada solo dopo aver tentato tutte le possibilità per un percorso ordinario, che nella sua fattibilità risultasse oggettivamente di difficile realizzazione e addirittura dannoso per l'allievo disabile.

Quando a conclusione degli incontri per il passaggio si definiscono i profili dell'alunno, il Consiglio di classe, ad inizio d'anno, avvia un primo periodo di osservazione (un mese circa) per fare un bilancio della situazione e in un incontro congiunto con famiglia ed esperti si definiscono le decisioni da assumere, che comunque non saranno mai definitive, ma sempre sottoposte a verifica della prassi didattica quotidiana.

È chiaro che l'auspicio è sempre quello di una convergenza di posizioni tra famiglia e scuola, perché, in caso contrario, è prioritaria la scelta della famiglia, che deve essere soddisfatta con tutte le conseguenze che tale scelta comporta, senza ovviamente che queste siano frutto di pregiudiziali o di rivalsa della scuola.

Se per un piano di studi diversificato l'impostazione didattica è abbastanza semplice (sebbene sia presente il rischio di deresponsabilizzazione del Consiglio di classe, che affida al docente di sostegno la cura piena del percorso, in quanto giudicato l'unico esperto per l'insegnamento specialistico), diventa molto più impegnativa per il consiglio di classe l'attivazione di un piano di studi personalizzato per l'allievo disabile, che abbia come fine il conseguimento di un titolo di studi con valore legale.

Gli esami dei candidati con handicap

A questo proposito corre in aiuto la normativa stessa che disciplina gli esami di Stato.

L'articolo 6 del Dpr 23 Luglio 1998, n. 323, al comma 1, pone due affermazioni chiare, che potrebbero apparire in contrasto tra loro, ma che rappresentano il senso profondo di tutta l'operazione di integrazione cognitiva dell'alunno handicappato: da una parte una massima flessibilità, che si sviluppa attorno al concetto di equipollenza, dall'altra il confine chiaro di valore che è dato dalla verifica che il candidato handicappato abbia raggiunto «una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame».

Questo equilibrio vuol dire che non è sapendo fare le stesse cose degli altri che si misura la preparazione del diversamente abile ma che anche attraverso stili, abilità, conoscenze diverse, specifiche non necessariamente conformi al sapere standardizzato, è possibile valutare quel bagaglio di conoscenze, che costituiscono l'essenza culturale e professionale dell'indirizzo di scuola. E così allora sono presi in considerazione nello svolgimento delle prove di esame modalità, tempi e contenuti diversi. Ciò in conformità con quanto riportato nel documento del 15 Maggio. L'esame non può essere qualcosa di avulso dal percorso. Non è possibile ipotizzare all'esame una diversità che non è stata sperimentata prima, oppure che si interrompa una diversità che fino a quel momento è stata considerata.

L'autonomia della commissione all'esame è notevole, può agire anche sulle prove ministeriali ed adattare. Può avvalersi di esperti. Può prevedere tempi più lunghi e in via eccezionale anche più giorni. Ma quello che è importante è che ci sia sempre attenzione alla coerenza di valore e all'esercizio di competenze da parte del candidato.

L'"equipollenza"

E qui viene al nodo una problematica abbastanza complessa relativa proprio al rapporto tra cultura scolastica (il sapere standardizzato) e cultura in senso generale riferita alla sua dimensione di ricerca e al suo significato di dominio di competenze euristiche e di flessibilità. Se un docente rimane fortemente ancorato ad una tradizione culturale standardizzata, tralasciando gli aspetti di ricerca e di flessibilità, avrà molta difficoltà a trovare corrispondenze culturali e a proporre percorsi, che, pur raggiungendo gli stessi esiti, seguano modalità, strategie e stili diversi per contenuto e linguaggio disciplinare.

La competenza didattica è anche competenza delle potenzialità espresse da una disciplina di studio. Infatti proprio sulla base di questa consapevolezza la lista delle conoscenze messe a disposizione dei docenti dalle *Indicazioni nazionali dei piani di studio* prevede la capacità del consiglio di classe di modellare quei contenuti in maniera tale che possano essere fatti propri da ciascun alunno in termini di competenza e dominio. Se c'è stata un'attenzione rigorosa ad una cultura equipollente nello svolgimento del piano di studi dello studente diversamente abile e la stessa è stata anche opportunamente documentata,

trova facile applicazione quanto dichiarato nell'art. 6 del citato Regolamento sugli esami di Stato per quanto riguarda il dispiegarsi dell'equipollenza nello svolgimento delle prove:

- utilizzo di mezzi tecnici o modi diversi
- sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti

Siamo in sostanza nella più ampia flessibilità di linguaggio, metodo e contenuto disciplinari.

Come si è potuto notare, finora abbiamo utilizzato in maniera indifferente tutte le terminologie che storicamente si sono definite nel corso degli anni a partire dalla Legge n.118 del 1971, per designare l'alunno certificato sulla base della legge 104/92. È stata usata la diversa

terminologia proprio al fine di evidenziare come la sensibilità nei confronti dell'handicap nel tempo sia mutata.

Così possiamo ripercorrere brevemente, attraverso l'analisi terminologica, questa evoluzione degli atteggiamenti che si sono assunti nel tempo ed è possibile ricostruire il percorso di una leggittimità, che alla fine è approdata all'equipollenza.

Se il termine *disabile* individua una difficoltà legata agli aspetti fisici e sensoriali della persona, se il termine *handicappato* descrive la ricaduta di una difficoltà esterna che si ripercuote sul soggetto, se la perifrasi in *situazione di handicap* vuole far intendere che la difficoltà del soggetto è nel contesto in cui si trova (da qui l'azione ad esempio dell'abbattimento delle barriere archi-

tonomiche), il termine *diversamente abile* vuole mettere in evidenza la diversità degli stili, degli approcci cognitivi, dei linguaggi, che danno origine a risposte equipollenti per il conseguimento degli stessi fini comuni a tutti gli studenti attraverso la ricchezza della cultura e dell'espressione umana.

Gaetano Cinque - Dirigente scolastico Liceo «A. Calini», Brescia



Giuseppe Ranzanici

L'ANGOLO DELLA PREVIDENZA

Espero oltre i 50 mila iscritti

A dispetto delle Cassandre che profetizzavano un lento sviluppo delle adesioni e che, in qualche caso, suggerivano di imitare lo struzzo, Espero ha raggiunto e superato il traguardo minimo dei 30.000 aderenti. Non ci sarà bisogno di ricorrere alla proroga di 18 mesi concessa dalla legge per raggiungere la soglia minima di adesioni per dare il via alle procedure per l'elezione degli organi sociali, passaggio obbligato per il definitivo decollo del fondo pensione.

Maggiore coscienza previdenziale

I dipendenti della scuola hanno lanciato un deciso segnale sul loro futuro previdenziale.

Seppur a fatica, nella coscienza previdenziale dei lavoratori si sta facendo largo la consapevolezza della precarietà della pensione erogata dallo Stato, non più in grado di garantire le future rendite dei pensionati. D'altronde, le riforme pensionistiche realizzate dal 1992 a oggi hanno messo in mostra la fragilità del nostro sistema previdenziale. Nonostante le correzioni effettuate l'impianto pensionistico italiano mostra ancora segni di preoccupante squilibrio e le proiezioni immaginano un tasso di sostituzione, vale a dire il rapporto tra l'ultima retribuzione percepita in servizio e la prima pensione, in progressiva contrazione. La qual cosa è ancor più allarmante per le giovani leve che avranno l'applicazione integrale del sistema di calcolo contributivo voluto dalla riforma Dini del 1995. Un problema antico e comune a molti Stati europei ed extraeuropei dove da tempo una soluzione è stata individuata nella previdenza complementare.

Il ruolo del Tfr nella previdenza complementare

La riforma delle pensioni del governo Berlusconi si è posta il problema della previdenza complementare, del suo finanziamento e dei costi aggiuntivi per i lavoratori. Pensione integrativa sì, ma senza prosciugare le tasche di chi vi aderisce. La soluzione è stata individuata nell'impiego del Tfr. Se destinato ad una forma di previdenza complementare, può creare quel valore aggiunto necessario alla futura pensione senza creare instabilità economica duran-

te il periodo della contribuzione a cui è chiamato l'associato al fondo. Il teorema è piuttosto semplice. Anziché lasciare il Tfr nella disponibilità del datore di lavoro fino al momento della risoluzione del rapporto di lavoro il lavoratore può indirizzarlo alla previdenza complementare. Le quote di Tfr destinate al fondo, le percentuali di stipendio che il dipendente versa mensilmente allo stesso scopo e la contribuzione del datore di lavoro costituiranno, con le rivalutazioni, il capitale erogatore della rendita pensionistica che si aggungerà alla pensione dello Stato.

Il coraggio di cambiare

La destinazione dell'indennità di fine rapporto al fondo sembra l'ostacolo più critico da superare. I lavoratori dipendenti non concepiscono il Tfr con finalità previdenziali e questa convinzione è tanto più radicata quanto più i lavoratori sono in giovane età, e più esposti ai rischi del fallimento della previdenza pubblica. Anche l'analisi dei primi dati delle adesioni al fondo pensione della scuola conferma questa tendenza: più della metà di coloro che finora si sono iscritti sono stati assunti in servizio a tempo indeterminato prima dell'1.1.2001. Solo il 20% degli aderenti sono lavoratori scolastici assunti a tempo indeterminato dopo il 31.12.2000. Perché lasciare il certo (il Tfr e/o il Tfs) per l'incerto (la previdenza complementare), porta con sé un grado di rischio che non tutti sono disposti a correre.

Sulla presunta certezza del rendimento del Tfr e del Tfs si potrebbe obiettare, ad esempio, la sudditanza dei distinti metodi di calcolo che si applicano ai due istituti previdenziali alle variabili dipendenti dai rinnovi contrattuali, dallo sviluppo di carriera, dall'inflazione, ecc. Inoltre, la tranquillità economica delegata a forme di accantonamento a ritorno garantito potrebbe rivelarsi una calma piatta inefficace ed inadatta alle esigenze del domani.

Nel 2005, come mostra la tabella in pagina, il rendimento medio dei fondi chiusi ha battuto più di tre volte il rendimento del Tfr: 8,32% contro 2,52%.