

LA CEE E IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE E DELL'INSERIMENTO SOCIALE DEGLI HANDICAPPATI (*)

Alle soglie del 1981, ch'è stato proposto dall'ONU come Anno internazionale dell'handicappato, vorrei introdurre su un tema di così vaste dimensioni, che coinvolge aspetti sociali, culturali e umani, alcune riflessioni che tengono soprattutto conto di una dimensione europea del problema.

È indubbio che alla realizzazione del cittadino comunitario e alla sua circolazione nel proprio spazio vitale anche le anomale condizioni fisiche in cui taluni dei nostri fratelli si trovano costituiscono barriere invisibili.

Da ciò discende la legittimità di intervento della Comunità Economica Europea nell'azione per la prevenzione, il recupero e l'inserimento dei cittadini colpiti da handicaps fisici o intellettuali. Forse che non abbiamo reso ormai pienamente legittimo l'interesse della Comunità ad operare con interventi particolari per i cittadini emigranti e per i loro figli ostacolati nella loro espressione di personalità dalla difficoltà d'inserirsi in un nuovo ambiente?

In verità l'azione a favore degli handicappati non può trovare ragione di essere solo in una preoccupazione umanitaria e nel pur giusto recupero «sociale»; deve ricondursi alla convinzione che, in ideale rapporto di solidarietà umana, si aiuta l'handicappato soprattutto al fine di attuare anche in lui la potenzialità della «persona umana» comunque originale nella sua ricchezza, nella sua individualità autonoma e, di conseguenza, anche per rendere quella persona, essa pure, partecipe della società. Ecco perché non va dimenticato che l'educazione dell'handicappato, in tutto il suo carattere interdisciplinare, deve fare posto anche all'educazione religiosa (e sono sempre valide in materia le idee di Bissonier) che dà una motivazione superiore alla sofferenza e assicura la certezza della dignità.

Ma l'azione comunitaria, ne siamo convinti, anche qui come in tutto ciò che è educazione, deve anche articolarsi come azione complementare ad una competenza primaria che è e rimane indiscutibilmente nell'ambito della nazione, una na-

(*) L'articolo è desunto dalla prolusione che l'on. Mario Pedini ha svolto l'11 settembre 1980 al XIII convegno sui problemi internazionali, promosso dall'Istituto «N. Rezzara» di Vicenza, sul tema «L'handicappato, uno di noi».

zione che, così come nella sua «sociologia del soprannaturale» dice Luigi Sturzo, «è essa pure umana perché sta nel mezzo tra la famiglia e lo Stato, è una comunità fondata su tradizioni, linguaggio e cultura comuni, è un insieme di persone che sono giunte alla consapevolezza della loro unione solidale».

Questa competenza nazionale primaria al recupero e alla educazione dell'handicappato può essere tuttavia migliorata e qualificata dal collegamento, dal riferimento e dal potenziamento europeo ed internazionale. E l'azione comunitaria, integratrice e stimolatrice di quella nazionale, non può che ricondursi all'umanesimo di fondo del patto di Roma così come la maggioranza degli elettori europei lo ha interpretato in occasione delle elezioni dirette del Parlamento di Strasburgo.

Già nel 1974 la CEE avviava concreto programma per il «riadattamento professionale» degli handicappati. Grazie a quel piano funzionano oggi nella Comunità 30 centri europei di riabilitazione professionale con finanziamenti che ricadono sul «Fondo Sociale Europeo» (e tale azione comunitaria ha certo influito anche sulle legislazioni nazionali dovunque rivolte a garantire riserva di posti per i lavoratori handicappati).

È tuttavia con le decisioni del 1976 prese dal Consiglio dei Ministri CEE della Pubblica Istruzione che la Comunità comincia a proporre un'azione diretta e traente anche per la prevenzione, l'educazione, il recupero, l'inserimento sociale del fanciullo handicappato nel quadro di «un'azione comune nel campo dell'educazione».

Il rapporto preparato nel 1977 dal prof. Jorgensen in materia su mandato della commissione europea di Bruxelles, il convegno promosso a Roma nel dicembre 1978 ai Lincei ad iniziativa del commissario Brunner e del sottoscritto come ministro pro-tempore della Pubblica Istruzione, i successivi e qualificati incontri sono stati importanti tappe verso una politica comunitaria per l'handicappato.

Ora, dopo utili confronti anche con le iniziative dell'OCSE, dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa, la Commissione della Comunità si avvia ad elaborare un vero e proprio programma d'intervento, parte di un programma di azione educativa comune e che potrà essere presentato al Consiglio dei Ministri della CEE e sul quale anche il Parlamento Europeo si pronuncerà su parere pure della commissione «Gioventù, cultura, istruzione, informazione e sport». Esso avrà tuttavia particolare valore anche per il fatto che promuoverà approfonditi scambi di esperienze, organizzerà progetti pilota in dimensione comunitaria (e di cui già il primo documento CEE in elaborazione fa indicazione). Ma l'azione comunitaria sarà comunque opportuna anche se favorirà sempre più l'armonizzazione dei sistemi nazionali d'intervento e le scelte di coerenza.

Nessun dubbio, ad esempio, che quando la CEE opta nel suo programma di azione per una concezione educativa e non assistenziale dell'intervento sull'handicappato, essa fa sua una tesi ormai condivisa da tutti i Paesi della Comunità. Ma quando la CEE prende posizione di principio, come sembra farà, per l'«inserimento» dell'handicappato nel sistema scolastico ordinario, essa interviene su una materia ancora controversa tra le diverse scuole di pensiero e sulla quale le posizioni nazionali sono ancora differenti così come differenti sono le procedure per il coinvolgimento dei genitori nel processo educativo, per la programmazione scolastica, per la formazione dei docenti, per il collegamento scuola-lavoro, per il riconoscimento della funzione delle «scuole speciali» e per i limiti della pedagogia speciale.

Vi sono nazioni nella Comunità che guardano alla «scuola speciale» come alla dimensione ottimale per realizzare risultati che col tempo potranno essere anche generalizzati sulla scuola ordinaria. Vi sono di contro nazioni che guardano a una integrazione totale dell'handicappato nella scuola nella preoccupazione di assicurare una scuola che concepisce l'insegnamento anche per il pieno sviluppo della personalità del fanciullo nella sua attitudine associativa. (ma in tal caso la scuola dev'essere adeguatamente attrezzata di uomini, di strutture, di servizi per essere operante anche verso l'handicappato).

L'Italia, e con qualche riserva di metodo anche la Francia e l'Inghilterra, si pronunciano ormai per la «socializzazione» del bambino handicappato. Belgio, Lussemburgo, Germania, si pronunciano ancora, e sia pure in grado diverso, per un processo d'integrazione più graduale, ritenendo che non tutti gli handicappati siano integrabili e preoccupandosi anche delle esigenze di «normalità» degli alunni in genere. È questa anche la tesi di alcune regioni inglesi che ritengono integrabili solo quei fanciulli che abbiano possibilità intellettuali sufficienti, che non deprimano il livello della scuola ordinaria e siano in grado di concorrere alla «comunità scolastica».

Deve ripercorrere la Comunità le motivazioni storico-sociali, le riflessioni e i dibattiti che hanno portato l'una o l'altra nazione all'uno o all'altro sistema? In verità pare a noi che la politica della CEE in materia di handicappati, pur fatta una scelta di principio, debba essere stimolatrice e promotrice soprattutto di azioni concrete, di progetti pilota, di programmi integrati utili ad avvicinare i diversi sistemi, a riscattarli nel meglio e soprattutto a facilitare soluzioni di problemi delicati che attengono ai servizi relativi all'handicappato, umani e tecnici che «comunque» esistono e sui quali ampio è lo spazio di studio, di verifica, di esperienza, qualunque sia il sistema nazionale prescelto.

A tale preoccupazione sembra in verità ispirarsi la CEE nell'azione che la Commissione esecutiva, ben guidata in materia dal prof. Brunner, va conducendo ormai da più anni e pur tra molte difficoltà. Le direttive di quest'azione? In buona parte costruite sulla base di quel rapporto Jorgensen di cui ho detto, un rapporto che, ripreso nel convegno di Roma del 1978, tra l'altro afferma con chiarezza nelle sue conclusioni:

— la responsabilità per l'educazione degli handicappati riconosciuta alla scuola ordinaria cui va offerta di conseguenza, allo scopo, un'adeguata attrezzatura pedagogica speciale;

— la partecipazione dei genitori alla programmazione dell'assistenza pedagogica speciale;

— la responsabilità dell'autorità scolastica chiamata ad operare, in materia di handicappati, in modo efficace con i servizi sociali e sanitari anche e soprattutto per quanto riguarda l'assistenza speciale sul piano dell'insegnamento della scuola materna;

Tale rapporto raccomanda di conseguenza:

— la formazione speciale di più alto livello e con metodo interdisciplinare del personale destinato all'insegnamento speciale ed all'orientamento psico-pedagogico;

— l'assistenza agli handicappati nel quadro del sistema educativo allorché essi abbandonano la scuola e con corresponsabilità sussidiaria dei datori di lavoro e dei sindacati;

— l'inserimento nell'insegnamento speciale di indirizzi utili alla preparazione e alla formazione futura dell'handicappato all'impiego, l'esperienza di pratiche professionali anticipate con la collaborazione, in tale impegno e per quanto di loro corresponsabilità, del padronato e del sindacato;

— l'impegno maggiore di spesa negli Stati comunitari da destinarsi anche alle ricerche pedagogiche specializzate e alle indagini scientifiche connesse con la prevenzione, l'educazione ed il recupero degli handicappati e con gli aiuti tecnici destinati allo scopo.

Sulla base di queste conclusioni la Commissione esecutiva di Bruxelles ha ora in corso di elaborazione un *piano concreto* di azione che, a mio giudizio, nella sua parte tendenzialmente dispositiva, potrebbe essere anche la base di una possibile «direttiva» da emanarsi tra qualche tempo a livello comunitario e con relative procedure formali.

Il suo indirizzo ed i punti di riferimento?

Si conferma che l'insegnamento speciale nell'educazione dell'handicappato va dovunque affidato al sistema educativo ordinario e che ciò comporta cooperazione e coordinamento stretto tra servizi dell'educazione e servizi competenti per la salute pubblica, la prevenzione ed i meccanismi di impiego e di occupazione.

Di conseguenza, data anche la ovvia gratuità dell'educazione dell'handicappato, si raccomanda che ogni nazione assicuri, nei bilanci dell'educazione, le risorse finanziarie che sono necessarie per adattare locali, per assicurare attrezzature, trasporti, insegnamenti speciali alle necessità dell'handicappato che entra nel processo educativo (la Comunità stessa intende anzi promuovere, per stimolare e facilitare tali impegni, inventari di equipaggiamenti, esposizioni e mostre specializzate, progetti edilizi tipici, intende realizzare seminari e scambi di informazioni tra utenti delle attrezzature specialistiche, promuovere ricerche tecnologiche rivolte alla sperimentazione di strumenti utili all'educazione dell'handicappato).

E se per la Comunità è anche chiara la scelta di tendenza a favore dell'«integrazione» dell'alunno handicappato nel sistema scolastico, si raccomanda tuttavia che l'integrazione non avvenga in modo facile, selvaggio, pressapochista, bensì con quella gradualità che consenta la progressiva disponibilità dei mezzi tecnici ed umani capaci di assicurare «il massimo di integrazione ed il minimo di segregazione» evitando nel contempo scadimento dell'ordinario sistema di educazione.

Importante è poi, nel programma della Comunità, la messa in opera di iniziative che esaltino il ruolo dei genitori nella educazione degli alunni handicappati. Ci si propone di avviare interventi rivolti a colmare le loro «lacune culturali» nella coscienza della loro insostituibile funzione e ci si propone anche di dare vita ad «associazioni di genitori» con le quali la Commissione della CEE vorrebbe tenere un rapporto privilegiato. Inutile insistere sul fatto che la prima società di incontro e di recupero dell'handicappato è la famiglia.

Quanto agli insegnanti per la cui qualificazione e per la cui selezione la Commissione europea promuoverebbe, ripeto, seminari e scambi di esperienza e di informazioni, è chiara preoccupazione della CEE garantire «che l'insegnamento speciale venga affidato esclusivamente a persone che possiedano una qualificazione pedagogica speciale». E allo stesso modo la Commissione CEE raccomanda che i futuri insegnanti si preparino «ad accogliere nelle loro classi i ragazzi handicappati... attraverso una qualificazione speciale». (ciò comporta una particolare attenzione all'incontro tra insegnante di classe e insegnante di specialità).

A giudizio della Commissione una scuola che educa il fanciullo handicappato

deve collegarsi poi, in particolare, attraverso l'insegnante e il genitore, alle strutture di educazione pre-scolastica da potenziare in stretto collegamento con i centri di studi e di ricerca, e quanto al collegamento col lavoro, l'occupazione e l'educazione permanente degli adulti, la Commissione propone anche qui concreti programmi comunitari ed esperienze pilota.

Chiara e senza equivoci è la posizione di favore della Commissione europea (oggetto di riflessione anche per noi italiani) anche per la salvaguardia e il potenziamento degli istituti che prendono a proprio carico la cura e la formazione, per quanto essa sia possibile, degli handicappati gravi e per i quali si riafferma autonomia di strutture. Chiara è pure la presa di posizione della Commissione europea per misure rivolte a stimolare l'ingresso dell'handicappato, di preferenza, nel livello scolastico di formazione superiore come la via forse più idonea all'occupazione nel lavoro professionale e di particolare dignità culturale (e importanti per il settore degli studi universitari sono alcune iniziative prese dalla Direzione generale per la Università del nostro Ministero della Pubblica Istruzione).

Ovvio è l'impegno comunitario per la ricerca scientifica applicata e per le indagini di studio che, in un campo come quello della cura degli handicappati, ha un particolare moltiplicatore di rendimento anche per il suo carattere interdisciplinare. E a ciò consegue un impegno di diffusione di informazioni che tenga conto anche della cooperazione che la CEE sviluppa con gli altri organismi internazionali interessati all'educazione degli handicappati: il Consiglio d'Europa, l'OCSE, il CERI, l'UNESCO, le Nazioni Unite. Quanto ai programmi di ricerca scientifica applicata, non dimentichiamo anzi che con essi dobbiamo prendere a nostro carico ricerche particolari per operare anche considerando, per quanto possiamo, la particolare natura di handicaps della gioventù dei Paesi in via di sviluppo — specie quelli a noi associati — e che si collegano spesso al più vasto tema della fame nel mondo (a che vale la nostra scienza se non è finalizzata all'uomo?).

Azione dunque complementare, ripetiamo ancora, quella della CEE in materia di handicappati rispetto alla preminente competenza delle singole nazioni. Ma azione di punta avanzata, il più possibile nei metodi di intervento e nelle scelte strumentali, ispirata soprattutto alla preoccupazione di «mediare» tuttavia non su compromessi sterili ma su esperienze, confronti, sperimentazioni che siano qualificate. E in verità, il compito di mediazione comunitaria in materia, pur se utile, non si presenta facile. In Francia la legge di orientamento sulle persone handicappate del 30 giugno 1975 è favorevole a mantenere gli handicappati nel loro ambiente naturale e quindi contraria ai possibili aspetti segregativi. Essa opera tuttavia su strutture educative abbastanza diversificate e alimenta indubbiamente la tendenza ad inserire l'handicappato, ove possibile, in classi ordinarie attraverso l'appoggio del «gruppo di aiuto psico-pedagogico» (uno psicologo e due ricercatori) con insegnanti specializzati e forme di sostegno (*enseignements d'adaptation*) e aiuti multidisciplinari apportati dal centro medico psico-pedagogico.

Vi sono dunque — in Francia — «classi d'adattamento» dalle quali, dopo un breve periodo, gli alunni handicappati vengono reintegrati nelle classi normali e vi sono di contro classi speciali o sezioni speciali delle scuole normali ove si destina un periodo più lungo per la preparazione all'inserimento. Rimangono poi in vita, sia pure in via eccezionale, strutture medico-educative e sanitarie per gli handicappati più gravi e sempre meglio specializzate.

Nel Regno Unito le disposizioni relative all'insegnamento speciale favoriscono la frequenza degli handicappati meno gravi nelle scuole ordinarie (in classi ordi-

narie con il sostegno di specialisti o in classi speciali sia a tempo pieno che parziale) e degli handicappati gravi in scuole speciali. Con la riorganizzazione dell'insegnamento secondario dettato dalla legge del 1976, si è tuttavia affermata ampia disponibilità a forme di integrazione in classi ordinarie compatibilmente con il tipo di insegnamento. Il disposto legislativo favorevole all'integrazione non ha però trovato piena applicazione anche perché ci si preoccupa molto tuttora di individuare effettive risorse finanziarie da destinare allo scopo. In ogni caso è tuttora chiara la convinzione che gli handicappati non costituiscono nella scuola una categoria a parte di allievi.

In Belgio la legislazione sugli handicappati si sostanzia in un sistema che affida l'educazione, in prevalenza, a scuole speciali anche se, dal 1974, sono state create a titolo sperimentale, classi di adattamento in scuole ordinarie.

In Danimarca, dove il dibattito sul recupero e la formazione degli handicappati è antico, si è favorevoli all'integrazione nelle scuole ordinarie. Viene però data importanza – e con metodo articolato – alle classi pre-scolari e sono pure previsti istituti e corsi supplementari, corsi speciali in classi ordinarie, classi speciali in scuole ordinarie, scuole speciali e centri di educazione particolari per handicappati gravi.

Nei Paesi Bassi funzionano corsi speciali non solo per gli handicappati fisicosichici ma anche per bambini cresciuti in ambienti familiari particolari. Non sono previste classi speciali annesse alla scuola ordinaria ed esistono solo scuole speciali per i casi di handicappati più gravi disciplinate con decreto del 1977 e che possono essere sia pubbliche che private.

In Irlanda il problema degli handicappati è valutato sotto un aspetto prevalentemente assistenziale. Speciali misure sono però già previste per l'inserimento nel sistema normale, con creazioni di classi speciali sperimentali. Interessante è tuttavia, in tale Paese, l'ampio spazio offerto alle associazioni private che partecipano all'educazione dell'handicappato e che vengono anzi legislativamente facilitate.

Nel Lussemburgo è stata realizzata da alcuni decenni una scuola speciale per il recupero dei sordomuti mentre il sistema generale di educazione consacra – per gli handicappati – il principio delle classi speciali nella scuola ordinaria.

Nella Repubblica Federale, dopo alterne vicende, una legislazione nuova compare nel 1972 grazie anche alla conferenza dei Ministri regionali della Pubblica Istruzione sostanzialmente favorevole all'educazione speciale coordinata tuttavia da una commissione nazionale per la programmazione e la ristrutturazione del sistema educativo a favore degli handicappati. Il sistema tedesco – pur articolato nei *länder* – si distingue per efficienza soprattutto a livello di scuola materna con la promozione di scuole speciali nelle quali il bambino viene seguito fin dal terzo anno di età in convitti o in semiconvitti specializzati (il sistema dei «convitti» è in vigore anche per quanto riguarda l'età relativa all'obbligo scolastico per la quale, verso gli handicappati, operano sempre «scuole speciali»). «Scuole ausiliarie» sono invece quelle che accolgono i bambini svantaggiati che non riescono a stare al passo con gli altri alunni normali e che quindi non sono perfettamente adatti a seguire l'insegnamento ordinario. Anche in Germania, a partire dal 1973 e pur nel prevalere del sistema delle scuole speciali, sono tuttavia iniziate sperimentazioni di inserimento nelle classi normali e, in taluni *länder*, sono ormai disciplinate legislativamente anche forme prudenti di passaggio dell'handicappato dalla scuola speciale alla scuola ordinaria.

Significative dunque, quanto a indirizzo di fondo, le diversità nei sistemi nazionali di «educazione dell'handicappato».

Ormai acquisita in tutti i Paesi della Comunità Economica Europea, e pur nella diversità dei sistemi, è invece la funzione di organi consultivi tecnici e di coordinamento ai quali competono funzioni particolari per il reperimento, la prevenzione, la cura dell'handicappato prima dell'età scolastica. È pure acquisito, in tutti i Paesi della Comunità, l'impegno a coinvolgere i genitori in materia di educazione speciale e di inserimento. Genitori che devono essere sentiti e consultati in Belgio, in Danimarca, in Germania, in Francia, cui viene rimessa la decisione finale sulla scolarizzazione dell'handicappato in Danimarca e in Olanda, o che devono essere sentiti unitamente agli organi sanitari e alle autorità locali in Inghilterra ove però tali organi emettono un parere vincolante.

In Italia? Quale la situazione, le scelte di fondo?

Non staremo qui certo a ripercorrere tutte le varie fasi della lunga e attenta riflessione che va dalla relazione della Commissione Falcucci alla nota legge 517 del 1977. Ci soffermeremo solo, in rapida sintesi, su quest'ultima legge che ha sancito giuridicamente l'«integrazione» degli alunni portatori di handicaps concludendo con il suo testo una chiara tendenza legislativa. La legge 517 è d'altronde importante non solo per la scelta relativa agli handicappati ma perché aggiunge, nel suo complesso, attitudini nuove alla scuola come istituto e come servizio sociale. Sono infatti di tale legge l'abolizione degli esami di riparazione nella scuola dell'obbligo, l'introduzione della scheda personale dell'alunno con le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita scolastica, sono di quella legge l'obbligo delle osservazioni sintetiche sul processo di apprendimento dell'alunno, sul livello di maturazione raggiunto, sono di quella legge l'ingresso preciso nell'ordinamento scolastico delle materie integrative che esaltano la pratica del tempo pieno e, oggi, i concetti nuovi di scuola «rafforzata».

Quanto agli handicappati la legge 517 — che come ho detto tocca molti temi sociali — prevede «forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps». A tal fine raccomanda di avvalersi di insegnanti specializzati, di assicurare la necessaria integrazione specialistica e di prevedere la messa in funzione del servizio socio-psico-pedagogico.

Le circolari di attuazione della legge 517 (la circolare n. 169 del 21 luglio 1978 per la scuola elementare e la circolare n. 178 del 31 luglio 1978 per la scuola media a mia firma) danno poi sostanza e concretezza più precisa alle affermazioni piuttosto propositive e generiche della legge originale anche se non cancellano certo, nemmeno esse, notevoli perplessità. Con circolare n. 199 del 28 luglio 1979 sono poi stati forniti ulteriori chiarimenti soprattutto per le forme particolari di sostegno (migliore definizione dei compiti degli insegnanti, reclutamento, aggiornamento, metodologia di intervento, utilizzazione dei servizi, attività dei gruppi di lavoro). Siamo tuttavia ancora lontani da un testo organico precettivo, coerente con altre norme che pure entrano nel campo degli handicappati, quali la legge quadro sull'istruzione professionale e la legge sanitaria.

Tutto va bene ovvero ha ragione, in sostanza, quell'alto funzionario che di recente ha scritto: «è doveroso riconoscere che sono ancora gravi le difficoltà di applicazione generalizzata della legge 517 del 1977, tanto da poter dire che essa, allo stato attuale, rappresenta per molti aspetti solo una enunciazione programmatica»? Quanti sono gli handicappati realmente coinvolti oggi nel nuovo sistema? Quali corsi di riqualificazione sono stati messi a disposizione degli insegnanti? Quanti sono i centri funzionanti di formazione degli insegnanti specializzati di sostegno? Quante le scuole speciali ancora funzionanti nel nostro Paese visto che il Ministero stesso ne fa esplicita richiesta ai Provveditorati con la cir-

colare sopracitata? Che cosa manca? Come ha funzionato l'integrazione degli handicappati?

Ecco perché l'indagine ministeriale di cui abbiamo detto si impone (e che preoccupazioni e riserve vi siano lo confermano varie prese di posizioni autorevoli e tra queste — ad esempio — anche un recente interessante articolo del prof. Persico su «Cronache Sociali»). Occorre anzi che tale indagine sia intesa anche come promozione di un ripensamento critico, costruttivo, non alterato da scelte preconcette, condotto con criteri scientifici (e a tal fine il contatto europeo ci sarà utile) attento, tra l'altro, a nuove proposte suggerite dalla esperienza concreta, (compresa quella di Jorgensen di diversificare l'azione secondo molteplici e diverse categorie di handicaps), preoccupato di assicurare il realistico collegamento delle normative sugli handicappati con la reale situazione e le condizioni della scuola italiana.

Non si può certo negare che tuttora i servizi di sostegno per gli handicappati nella nostra scuola sono scarsi, che i mezzi tecnici ed umani riversati sulla 517 sono inadeguati, a cominciare dall'insufficienza di ortopedisti, di programmatori, di coordinatori-ispettori, di adeguate strutture di tirocinio per gli insegnanti. E non nascondiamoci il fatto che tali carenze, ancor più stridenti dopo le dichiarazioni programmatiche e l'integralismo legislativo di cui abbiamo fatto scelta, alimentano ormai una situazione pericolosa che, per le sue insufficienze applicative, minaccia la «integrazione», finisce per frustrare la buona volontà dei docenti e dei dirigenti.

Quale lo stato d'animo dei docenti tenuto conto che, se l'assistenza non basta, non basta nemmeno una educazione che non sia viva di «carità»? Significa questo atteggiamento disponibilità ad una revisione della normativa sull'integrazione? No certamente: significa semmai coscienza dell'importanza della stessa, volontà di verifica della sua applicazione, normale operazione di rodaggio.

Ma con quale criterio condurre l'esame critico?

Certo approfondendo alcuni temi tipici della materia e come tali comuni a tutte le nazioni: temi tuttavia che possono trovare concorso di soluzione anche da parte dell'esperienza comunitaria e, in particolare, temi sui quali agisce da «aggravante» (direi quasi da «handicap»!) la specifica situazione italiana, sociale, politica, scolastica.

Non vi è dubbio, ad esempio, che il discorso sugli insegnanti destinati alla scuola aperta a tutti è difficile per ogni nazione moderna. Esso si aggrava però per noi Italiani in modo particolare per la crisi in cui versa tutto il sistema di formazione, di selezione, di specializzazione e di riqualificazione dell'insegnante italiano. L'istituto magistrale è in crisi, il Magistero è sotto processo, i problemi del precariato appesantiscono la scuola, gli IRCAE, istituti di formazione e di riqualificazione decisi nel 1974, decretati nel 1979, non sono ancora pienamente avviati per cui l'insegnante non è soddisfatto delle sue esigenze di cultura, di tirocinio e di riqualificazione. Corre cioè il rischio di essere annullato in una scuola che sembra fatta ancora più per la «occupazione in quanto tale» che non per la necessaria selezione ed esaltazione della funzione docente.

Certo il discorso dei genitori e della loro funzione concorrente all'educazione dell'handicappato è difficile in ogni nazione della CEE. Ma è ancor più difficile per noi Italiani che osserviamo che oggi tutto il sistema di partecipazione e di autogoverno pur dettato dai decreti delegati (ed in particolare proprio il «distretto scolastico») è in crisi di efficienza e di rappresentatività per strumentalizzazione politica, per avarizia governativa, per carenza burocratica, per scarsa ma-

tura di tutto il corpo civile (e non senza ragione si parla — in merito — di riforma dei decreti delegati).

Tutte le nazioni sono impegnate a finalizzare l'educazione ed il recupero dell'handicappato al suo adeguato inserimento nell'occupazione e nella società del lavoro da un lato e, dall'altro lato, si preoccupano di perfezionare il sistema di «prevenzione» come la prima tappa di un serio approccio dell'interesse sociale agli handicappati fisici ed intellettuali. Ma anche questo impegno, in Italia, viene reso più delicato da una ancora non ben definita delimitazione di competenze, dal coesistere di norme tra loro contraddittorie, da vuoti legislativi e da zone d'ombra che per di più coinvolgono la concorrenza (quando non addirittura il conflitto) di istituzioni diverse, non ancora ben funzionanti e comunque coinvolte nel problema generale dell'assistenza al servizio scolastico.

Ecco alcuni nodi di fondo che bisogna pur risolvere anche per la scuola ordinaria senza di che essa non può funzionare bene nemmeno nella sua azione rivolta agli handicappati. Non avrebbe senso aver abolito, come era giusto fare, le «scuole speciali» che erano insufficienti e che minacciavano di degenerare in «area di isolamento» se non sostituissimo tuttavia il vecchio sistema con un meccanismo di «inserimento nella scuola» che non sia solo dettato sulla carta ma che sia concretamente funzionante. E se occorre ripensare ed approfondire la tematica degli insegnanti, dei genitori, dell'azione di prevenzione e dell'azione d'inserimento dell'handicappato nel lavoro, della sua auspicabile diversificazione per una pedagogia diversificata, ciò occorre fare con spirito di concretezza, con precisa coscienza di mezzi tecnici e di operatori umani e non con generico riformismo legislativo.

Deputato al Parlamento Europeo

MARIO PEDINI