

I FONDAMENTI DELL'INTEGRAZIONE DEGLI ALLIEVI CON HANDICAP E L'ATTUALE CONTESTO DELLE POLITICHE EDUCATIVE

MARISA FALOPPA *

La presente relazione è stata presentata nel corso del convegno "La scuola dell'accoglienza. Apprendere dalle differenze" tenutosi a Milano il 16 ottobre 2009 e organizzato dall'Anfaa (Associazione nazionale famiglie adottive affidatarie) con la collaborazione della Fondazione promozione sociale onlus, Prospettive assistenziali e del Comitato per l'integrazione scolastica di Torino.

Le riflessioni che seguono si fondano su esperienze condivise con le famiglie che abbiamo incontrato come Comitato per l'integrazione scolastica di Torino e sono frutto di confronto e di discussioni nell'ambito della redazione della rivista *Handicap & Scuola*.

In questi tempi è difficile parlare di integrazione scolastica e di diritti degli allievi con disabilità, con un'attenzione prioritaria alle situazioni di gravità, senza farsi invischiare nel clima di diffuso pessimismo che pervade la scuola italiana.

È fondamentale però inviare al governo, agli enti locali, alla scuola, ai cittadini un messaggio obiettivo e positivo. Le numerose esperienze di integrazione efficace attuate nei diversi ordini di scuola con progetti inclusivi condivisi rendono credibile una proposta di rilancio che deve tuttavia promuovere attività di rinnovamento e di sperimentazione.

I DIRITTI

È essenziale analizzare i fondamentali bisogni dei bambini e dei giovani con gravi disabilità, riaffermando i loro diritti e richiamando la normativa che li tutela.

È ancora di grande attualità la carta dei diritti del bambino con disabilità che Piero Rollero propose nella postfazione del volume *Handicap grave e scuola* (1).

Diritto all'educazione

Il primo, fondamentale diritto del bambino con disabilità è quello, garantito dalla Costituzione, all'educazione, e l'uso del termine **educazione** nel testo dell'articolo 38, in luogo di altri termini, come recu-

* Marisa Faloppa è responsabile del Comitato per l'integrazione scolastica di Torino.

(1) Piero Rollero, Marisa Faloppa (a cura di), *Handicap grave e scuola*, Utet Libreria, Torino, 1988.

pero, riabilitazione o simili non deve sembrarci affatto casuale.

Diritto quindi al massimo di educazione, integrata con interventi riabilitativi e sociali e con attenzione a tutta la personalità del bambino ed al suo ambiente, non solo centrata sull'handicap.

Il diritto alla piena educazione non è reso effettivo quando la scuola impone la riduzione degli orari di frequenza, quando non nomina tempestivamente il personale di sostegno o quando non favorisce la partecipazione alle attività integrative che si svolgono in orario extrascolastico, come le visite guidate o i viaggi di istruzione.

Dobbiamo però rilevare che le Linee guida per l'integrazione emanate recentemente dal Miur (Ministero istruzione università e ricerca) non stigmatizzano queste discriminazioni.

Diritto a modelli sani di riferimento

Il diritto all'educazione si declina in ulteriori bisogni-diritti: in primo luogo nel bisogno-diritto a modelli sani di riferimento per poter entrare in relazione con comportamenti non solo anomali, per poter interagire con sollecitazioni non patologiche, per poter sviluppare risposte adeguate a tali comportamenti e sollecitazioni, in una tendenza di sviluppo in cui l'inserimento e l'integrazione risultano appunto un mezzo primario di terapia, di educazione, di socializzazione e di apprendimento.

L'integrazione pertanto non può avvenire nei laboratori di sostegno e le attività di tipo individualizzato, anche quelle riferite all'autonomia personale degli allievi con disabilità gravi, devono essere previste nel progetto educativo e concordate con la famiglia e con i curanti.

Attendevamo in tal senso indicazioni precise dalle Linee guida del Ministero della pubblica istruzione, troviamo invece una formulazione che disapprova il funzionamento «di laboratori che accolgano più alunni con disabilità per quote orarie significative e per prolungati periodi dell'anno scolastico» (2).

Diritto a veder rispettato il rapporto naturale fra allievi disabili ed allievi senza disabilità

Il diritto all'educazione ed alla coeducazione esige che sia rispettato il rapporto naturale fra allievi disa-

(2) "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", 4 agosto 2009.

bili ed allievi senza disabilità, spesso violato, soprattutto nella scuola superiore.

Tale equilibrio è una reale garanzia di una migliore accettazione e quindi integrazione dello studente in situazione di handicap ed è la migliore garanzia anche per gli insegnanti e per gli educatori.

L'eccessiva concentrazione di studenti in situazione di handicap nelle strutture scolastiche può infatti indurre negli operatori atteggiamenti meno positivi, anche dal punto di vista psicologico, e minare di conseguenza la necessaria continuità degli interventi.

È apparsa in questi giorni su diversi organi di stampa la notizia dell'istituzione a Vercelli di una classe in un istituto professionale che accoglie 23 allievi di cui 7 disabili.

Si tratta di una situazione limite che tuttavia deve far riflettere le istituzioni scolastiche, ed in particolare la scuola secondaria di primo grado, sull'importanza di iniziative efficaci di orientamento che non devono considerare gli istituti professionali come settori privilegiati per l'integrazione degli studenti con disabilità nella scuola superiore.

Diritto ad un trattamento educativo idoneo qualunque sia la struttura in cui sono inseriti

I ragazzi con disabilità hanno diritto ad un trattamento educativo non discriminante in qualunque struttura – statale, comunale, privata – vengano avviati dalla loro famiglia.

Dobbiamo però riconoscere che dal punto di vista quantitativo è ancora irrilevante l'esperienza di integrazione delle scuole private, soprattutto per quanto attiene l'inclusione nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Diritto alla famiglia

Il bisogno primario ed essenziale per il bambino con disabilità complesse è quello di una famiglia in cui poter svolgere le sue basilari relazioni affettive e maturare i suoi rapporti fondamentali con la realtà. Ma i genitori devono essere sostenuti anche al di fuori degli orari scolastici e deve essere valorizzato il contributo essenziale che possono portare nella definizione e nella verifica dei progetti educativi e dei progetti di vita dei propri figli.

La lotta antiistituzionale ha dato i suoi frutti, ma si ha l'impressione che negli ultimi tempi stia aumentando il numero di disabili gravi avviati a strutture speciali a volte distanti dal territorio di residenza.

Dobbiamo anche ammettere che a volte la scuola ha le sue responsabilità nell'istituzionalizzazione dei ragazzi con gravi disabilità, quando cioè non offre tutti i supporti necessari e dovuti (orari di frequenza ridotti, un'assistenza di base di qualità, ecc.) in un clima di piena accettazione ed integrazione.

Diritto di vivere nel proprio ambiente

Un altro bisogno-diritto, strettamente collegato ai precedenti, è quello di conservare e sviluppare i legami naturali con l'ambiente più prossimo: la parentela, il vicinato, il territorio di appartenenza, nell'ottica di un'integrazione che non può limitarsi ai tempi della scuola.

In particolare le strutture scolastiche devono assicurare:

- la vicinanza all'abitazione del ragazzo, anche per evitargli il disagio del trasporto;
- la continuità con gruppi di riferimento di compagni dello stesso vicinato;
- la continuità nei passaggi da un ordine all'altro di scuola;
- la concreta possibilità per i genitori di contatti frequenti col personale educativo ed un'effettiva partecipazione agli organi collegiali ed ai gruppi di lavoro che devono essere istituiti in tutti gli istituti scolastici.

Diritto alla diagnosi ed alla cura

Nella carta dei diritti del bambino con disabilità si sottolinea che un'altra serie di bisogni e di diritti riguarda la diagnosi e la cura.

Una diagnosi evolutiva, scientificamente garantita, funzionale al processo educativo a cui devono seguire cure e terapie che tengano conto della personalità globale del bambino, della sua emotività e dei suoi bisogni di rapporti affettivi e sociali.

Negli ultimi tempi pervengono con frequenza dai docenti che incontriamo espressioni di viva preoccupazione in merito a certi programmi e a certe terapie "d'urto" che possono risultare lesivi dei bisogni più profondi del ragazzo con gravi disabilità.

Come ha indicato la sentenza della Corte costituzionale n. 215/1987, l'integrazione scolastica è tutelata da un "aggregato" di principi e valori sociali: il valore della solidarietà (articolo 2 della Costituzione) e dell'uguaglianza (articolo 3), i diritti sociali previsti a tutela della famiglia e dei giovani (articolo 31), degli invalidi (articolo 38), il diritto all'istruzione (articolo 34).

«Al primo posto», ci faceva osservare Piero Rollero, «si pone quindi un'interpretazione moderna e funzionale del diritto allo studio, come un diritto di cittadinanza, dalla cui realizzazione nessuno può essere escluso, perché ogni allievo, handicappato o no, possa promuovere lo sviluppo pieno della propria personalità, e uscire dalla scuola preparato ad affrontare, senza con ciò negare la disabilità che gli appartiene, la vita ulteriore nel mondo di tutti. Di qui si ribadisce, come affermano le leggi e conferma la sentenza della Corte, che l'istituzione scolastica ha due precise finalità, fra loro inter-

dependenti: l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni» (3).

Nel nostro Paese i bisogni/diritti dei bambini in situazione di handicap sono tutelati da una normativa articolata che si fonda su fermi principi costituzionali.

La nostra Costituzione è stata espressione e fondamento della nostra civiltà ed ha ispirato l'istituzione di un sistema formativo che dovrebbe garantire che ogni studente possa sviluppare al massimo le proprie potenzialità.

Ma negli ultimi tempi le nostre tradizioni di cultura e di umanità, in particolare quelle riferite all'accoglienza ed all'educazione, vengono spesso messe in discussione.

Non possiamo quindi non fondare le nostre riflessioni su un'analisi delle attuali caratteristiche del contesto generale della scuola e della società.

IL CONTESTO GENERALE

L'integrazione scolastica degli allievi con disabilità si è caratterizzata nella sua evoluzione storica e nel perfezionamento della normativa come progetto condiviso che si realizza nelle sezioni e nelle classi della scuola pubblica e paritaria; che si riferisce a tutti i tipi di handicap, con interventi prioritari per le situazioni di handicap grave; che si realizza con continuità ed in tempi lunghi, dal nido all'università, dalla scuola all'inserimento nel mondo del lavoro o in attività socializzanti nel territorio di residenza.

È necessario, partendo da questi punti fermi, affinare alcuni aspetti e sciogliere alcuni nodi problematici ed è fondamentale che alle affermazioni di principi sostanzialmente condivisi consegua l'attuazione di tutte le condizioni e di tutti i servizi necessari.

È tempo che per tutti i disabili, in particolare per i gravi, si attui l'indicazione costituzionale che impone alle istituzioni di rimuovere gli ostacoli che possono impedire l'attuazione del diritto all'educazione, alla cura ed alla riabilitazione

Un piano nazionale di formazione comune fra chi educa e chi cura

Recenti documenti ministeriali affermano che la valutazione e la programmazione degli interventi in applicazione del modello biopsicosociale dell'Icf (*International classification of functioning, disability and health*) «sta penetrando nelle pratiche di diagnosi condotte dalle Asl» e che è opportuno che nella scuola si diffonda «un approccio culturale

(3) Piero Rollero, "A un punto cruciale l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap", *Prospettive assistenziali*, n. 122, 1998.

all'integrazione che tenga conto dell'importante innovazione rappresentata dall'Icf».

Dobbiamo però chiederci se le nostre Asl sono tutte davvero in grado di rilasciare diagnosi funzionali su base Icf ed a che punto sono in merito alla formazione capillare degli operatori.

È fondato il dubbio che la carenza cronica di organici non consenta ai professionisti delle Asl di coinvolgere direttamente la famiglia, la scuola, i contesti di vita e di svolgere i necessari incontri multiprofessionali.

Inoltre non è proficuo che si formino gli operatori delle aziende sanitarie e che successivamente sia loro delegato l'aggiornamento del personale della scuola.

Dovrebbero invece essere rilanciate quelle iniziative di formazione comune che la normativa e le esperienze attuate indicano come essenziali per un'effettiva condivisione dei progetti.

Momenti di formazione non facoltativa attuati mediante un piano nazionale di aggiornamento che riconosca un ruolo di grande dignità ai genitori con figli con disabilità ed alla pedagogia dei genitori che anche recenti esperienze hanno valorizzato e validato.

Il maestro unico cerca sostegno?

In ogni caso deve essere assolutamente stigmatizzata la richiesta generalizzata di rapporto uno a uno fra docenti di sostegno e allievi con disabilità ed il ricorso alla nomina di educatori per l'autonomia e la comunicazione in situazioni che non si possono definire gravi.

Un dato allarmante su cui dobbiamo assolutamente riflettere è l'aumento per l'anno in corso del numero di bambini certificati (circa 900 in più nelle scuole piemontesi).

Una scuola spinta a garantire una facciata di super efficienza, oberata da un'attenzione ai contenuti più che ai processi, una scuola in cui l'aggiornamento è attività opzionale, consapevole di dover operare in una situazione di estrema criticità (aumento dei numeri di bambini per classe, inserimento di più bambini con disabilità nella stessa classe, diminuzione delle compresenze e conseguenti difficoltà ad attuare attività in piccolo gruppo o interventi individualizzati) si è evidentemente aggrappata alle poche risorse che poteva avere a disposizione ed in molti casi forse ha sollecitato certificazioni anche per bambini che disabili non sono, anche se faticano ad imparare.

È indubbio che l'insegnante unico è un insegnante più solo che avverte il peso di non poter condividere i progetti educativi più complessi ed è possibile che sia un insegnante che delega maggiormente al collega di sostegno.

I compiti degli Enti locali

Tra le soluzioni che consentono di rendere esigibile il diritto all'educazione degli allievi con disabilità complesse non possono essere trascurati gli interventi territoriali e domiciliari e quelli di assistenza educativa specialistica all'interno della scuola, ma non è sufficiente che si individuino le risorse professionali se mancano chiarezze formative e riconoscimenti di titoli.

L'assenza di tali indicazioni favorisce il lavoro sottopagato, che costa meno ma porta a progetti di dubbia qualità, e quindi nel tempo più costosi e con risultati incerti.

In merito ai servizi di trasporto ed all'assegnazione di educatori per l'autonomia e la comunicazione nella scuola superiore va fatta chiarezza sulle competenze di Comuni e Province.

La recente legge regionale del Piemonte sul diritto allo studio, oltre ad indicare la priorità per i gravi, nel piano triennale di attuazione stabilisce che «*gli stanziamenti delle Province potranno essere destinati ai Comuni di residenza dei soggetti interessati, o agli enti gestori sul territorio, che provvedono all'organizzazione dei relativi servizi insieme a quelli concernenti gli allievi disabili degli altri gradi di scuola*».

Si tratta di un'integrazione fortemente voluta dalle associazioni, nella consapevolezza che le famiglie hanno bisogno di trovare riferimenti vicini al luogo in cui abitano, nell'ottica della condivisione di progetti di vita che attingono risorse nella comunità di residenza e si svolgono con percorsi di continuità.

LA DIDATTICA

Collegare i bisogni agli apprendimenti

«*Gli apprendimenti sono collegati ai bisogni*» (4), ci ricordava alcuni anni fa Andrea Canevaro, e l'enunciazione che egli proponeva di alcuni fondamentali bisogni/apprendimenti dovrebbe essere recuperata nella costruzione di percorsi di senso nella scuola per i ragazzi con disabilità.

- In primo luogo il bisogno di sicurezza fisica e psicologica, a cui in ogni ordine di scuola si deve rispondere con un'attenzione speciale per l'alimentazione e le cure igieniche. Va rilevato però che il taglio pesante agli organici compromette gravemente l'attuazione degli interventi di assistenza di base che competono ai collaboratori scolastici;

- il bisogno di esperienza: l'esigenza di creare le condizioni per favorire il movimento e le esperienze sensoriali come fonte di scoperta e di intervento sul-

(4) Andrea Canevaro, "Handicap grave ed apprendimento", *Handicap & Scuola*, n. XXXIV, 1989.

l'ambiente, ricordando che chi educa deve aiutare e non interferire, aspettare e non mettere fretta;

- il bisogno di comunicazione: l'utilità di strumenti di osservazione, di conoscenza dei codici particolari e delle forme alternative ed aumentative di comunicazione;

- non ultimo il bisogno di memoria e di previsione: la documentazione anche visiva per costruire elementi di memoria e l'esigenza che gli operatori della scuola e della sanità che dovessero lasciare l'impegno con i ragazzi con disabilità non scompaiano, ma costruiscano tracce non solo teoriche e cartacee.

Partecipare per apprendere

Un altro contributo importante alla didattica dell'integrazione è costituito dall'articolo di Piero Rollero pubblicato da *Handicap & Scuola* nel gennaio-febbraio 1997.

Lo scritto richiama il senso di responsabilità dell'adulto docente che si pone in un'etica di ri-conoscimento delle capacità dell'allievo e si prefigge l'obiettivo morale di cercare ogni strada funzionale alla crescita cognitiva della persona in situazione di handicap.

Sullo sfondo l'indicazione bruneriana: «*Si può insegnare qualsiasi argomento a qualsiasi età a qualsiasi persona purché venga fatto in modo onesto*».

«*L'alunno in situazione di handicap deve essere 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'alunno handicappato non deve essere estraniato, ma deve partecipare per quanto possibile allo stesso compito, in forme adattate e/o ridotte, che rientrano nella cultura caratterizzante tale compito specifico*» (5).

Gli obiettivi della classe devono integrarsi con quelli previsti nel progetto educativo del ragazzo con disabilità complesse.

La classe e gli insegnanti modificano le strategie che, utili per la persona in situazione di handicap, si rivelano efficaci per tutti in una dialettica cooperativa.

Quale scuola per tutti

In un incontro di un gruppo di genitori e di insegnanti di bambini con disabilità gravi in cui si discuteva su quali elementi avessero favorito le espe-

(5) Piero Rollero, "Le (in)compatibilità fra individualizzazione e integrazione efficace nel gruppo classe - Alcune strategie di intervento", *Handicap & Scuola*, n. LXXXIV, 1997.

rienze positive e su quali ostacoli avessero invece condizionato le situazioni più critiche sono stati messi in evidenza tre punti nodali.

Il primo si riferisce alla condivisione non formale dei progetti tra scuola e famiglia e fra docenti di classe e di sostegno, con la collaborazione dei tecnici delle Asl.

Ma perché questo avvenga serve tempo per pensare insieme: per confrontare elementi di conoscenza non è sufficiente scambiarsi carte scritte e firmare relazioni.

Per avviare alcuni progetti educativi particolarmente complessi si rendono necessari incontri mensili e nei momenti di difficoltà anche quindicinali.

Un secondo punto richiama con forza l'esigenza di grande attenzione al momento del passaggio da un ordine di scuola all'altro, a quegli incontri sulla continuità che in modo colpevole le nuove Linee guida sembrano lasciare alla decisione discrezionale del dirigente scolastico.

La terza condizione riguarda il clima della classe, le metodologie generali adottate che favoriscono l'attuazione di progetti inclusivi: le esperienze pratiche, creative ed emotive, il superamento della lezione frontale, l'apprendimento/insegnamento come esperienza collettiva in una scuola che educa la mente ed anche il cuore, che non lascia indietro nessuno, che si preoccupa dei processi più che dei contenuti, che riscopre il valore della lentezza.

C'è bisogno di più sicurezza?

Una riflessione breve, per concludere, riferita al "pacchetto sicurezza" convertito nella legge n. 94/2009 e comunque a questo tema così caro a chi ci governa.

Nella scuola, nei servizi di territorio e nel tessuto

sociale costituito dai gruppi e dalle associazioni che si interessano di ragazzi in difficoltà è condivisa la consapevolezza che è fondamentale impegnare risorse umane e progettualità per realizzare interventi condivisi di prevenzione.

Non ci può essere più sicurezza in un Paese che non fa prevenzione. Va quindi potenziato il rapporto tra il sistema formativo ed il sistema socio-sanitario adeguando gli organici del personale.

Solo a queste condizioni potrà essere rilanciata quella collaborazione efficace che in molte realtà territoriali aveva consentito, negli anni '70 e '80, importanti interventi di prevenzione.

Non dobbiamo dimenticare che in assenza di interventi precoci e tempestivi alcuni disagi che si manifestano nell'infanzia si trasformano in età adolescenziale in disturbi più gravi ed in malattia mentale; ma deve essere anche evitata la medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e dei disturbi determinati da carenze di tipo culturale e sociale.

Siamo tutti consapevoli che lo svantaggio, il disagio, il disadattamento sono fenomeni in crescita in presenza di nuove forme di rigidità delle strutture educative.

Un bambino con bisogni educativi speciali fa parte della comunità ed è nella comunità che va realizzata la risposta ai suoi bisogni ed alle esigenze particolari della sua famiglia.

Occorrono però in questo senso delle scelte inequivocabili sul piano finanziario ed è irrinunciabile che la scuola e le istituzioni del territorio tornino a muoversi nell'ottica della ricerca e della sperimentazione per trasformare i bisogni formativi in fatti concreti, per dare davvero spazio ai differenti stili di apprendimento, in sostanza per non lasciare indietro nessuno.

SETTIMANE FORMATIVE DEL SERVIZIO DI CONSULENZA PEDAGOGICA DI TRENTO

Il Servizio di consulenza pedagogica di Trento, tel. 0461.82.86.93, e-mail calagati@tin.it, organizza le seguenti attività formative:

- 33ª settimana estiva nazionale per famiglie e bambini e ragazzi con problemi di vista, Trento, Villa S. Ignazio, dal 4 all'11 luglio 2010;
- giornate nazionali per persone con problemi di udito: protesi acustiche, impianti cocleari e logopedia, Trento, Villa S. Ignazio, dal 15 al 18 luglio 2010;
- settimana estiva nazionale per famiglie di bambini con sindrome di Down:
- Vicoforte-Mondovì, Cuneo, Casa Regina Montis Regalis, dal 1° all'8 agosto 2010;
- Bibione, Venezia, Villaggio marino Pio XII, dal 29 agosto al 5 settembre 2010;
- 2° weekend per genitori con figli con sindrome di Down sul tema "L'educazione affettiva e sessuale", Trento, Villa S. Ignazio, dal 29 ottobre al 1° novembre 2010.

Le iscrizioni si chiudono quando viene raggiunto il numero di 15 famiglie circa.