

Seminario di aggiornamento a San Marino il 9 settembre 2004

Gli Scenari della scuola di domani

Pomeriggio 15-18

La scuola e l'integrazione

L'Integrazione Scolastica nodo centrale del Progetto di Vita

MAURA GELATI

1. INTEGRAZIONE

Pensare il termine integrazione e collegarlo immediatamente alla scuola nasce dal fatto che oggi la legislazione italiana garantisce a tutti i soggetti in situazione di disabilità di poter assolvere l'obbligo scolastico frequentando scuole comuni di ogni ordine e grado e in vari Stati della Unione Europea il tema dell'integrazione scolastica dei disabili trova una sensibilità che solamente pochi anni fa era impensabile.

Il raggiungimento di questo obiettivo, che tra l'altro non si può dire sinora pienamente completato neppure in Italia, per la differente qualità dell'integrazione scolastica che purtroppo chiunque viva a contatto con il mondo della scuola -in ogni regione e in ogni ordine scolastico- non può fare a meno di rilevare, è stato lungo e difficile, segnato da importanti traguardi, ma anche da frequenti periodi d'incertezza e da tanti ritardi.

Tre grandi tappe di questo percorso possono essere individuate in:

1. inizio del diritto/dovere alla scolarizzazione, esclusivamente in istituzioni speciali, di tutti coloro che per menomazioni, minorazioni o deficit uscivano dalla "norma". Siamo negli anni '20 dello scorso secolo;
2. avvio dei primi processi d'inserimento nelle scuole comuni di alcuni disabili puntando soprattutto sulla loro socializzazione. Siamo all'inizio degli anni '70 sempre del secolo passato;
3. integrazione scolastica prevista per ogni alunno, anche con grado molto severo di menomazioni o di deficit. Dalla fine degli anni '70.

La terza tappa è quella che stiamo vivendo ora e, senza soffermarci sulle due precedenti situazioni, che hanno creato certamente le condizioni perché i processi d'integrazione nella scuola comune prendessero corpo, ma che sarebbe troppo lungo trattare in questa sede¹, consideriamo le problematiche connesse a questo settore per continuare a progettare ciò che sarà necessario migliorare oggi, perché il processo si possa sempre più affermare anche grazie alla ricerca di strategie nuove, di tecniche e di metodi in grado di offrire nuove *chance* a chi presenta *bisogni educativi speciali*.

Non possiamo, infatti, dimenticare che se l'integrazione di un singolo soggetto, in un qualsiasi contesto (scolastico, lavorativo, in gruppi spontanei ecc.), è un processo in continuo divenire che non può mai essere considerato completato e realizzato in modo

¹ Si rimanda a M. Gelati, *Disabili a scuola prima dell'integrazione*, in "Bollettino Cirse", n. 41, 2004, pp. 38-44;

definitivo, perché in ogni momento anche la situazione ideale che si è raggiunta può essere sovvertita dal subentrare di una qualsiasi variabile che mette in crisi il processo stesso, grande dovrà essere l'attenzione che la nostra società pone in essere perché l'integrazione di tutti coloro che si segnalano per "diversità" si realizzi al meglio, con il rispetto di quei canoni di qualità che possono significare la differenza nello sviluppo delle potenzialità di ogni individuo.

Se in Italia il processo d'integrazione dei disabili si è avviato da oltre trent'anni realizzandosi soprattutto nella scuola, in modo sistematico e non sporadico, non possiamo nascondersi che, purtroppo, esso continua a mostrare in vari campi fragilità a causa di leggi spesso disattese, di confusioni rispetto a competenze e a responsabilità di coloro che dovrebbero essere l'anima dell'integrazione stessa, di scarsità delle risorse rese disponibili per l'attuazione degli stessi dettati di legge.

Occorre allora fare una riflessione sulle ragioni che rendono tanto complicati i processi d'integrazione e, poiché la premessa perché vi sia necessità d'integrare è che esista *diversità*, è sul problema della diversità che ci soffermeremo

2. DIVERSITÀ

Il problema della *diversità*, che appartiene ad ogni momento storico e ad ogni cultura, è stato affrontato dalle varie società in modo differente in rapporto alle convinzioni religiose, scientifiche, economiche e politiche espresse che, non limitandosi a vedere il *diverso* come un ostacolo o un elemento di disturbo, hanno studiato strategie e interventi a suo favore.

Purtroppo ciò è avvenuto troppo raramente, perché la *diversità* è stata bersaglio di pregiudizi, di discriminazioni, di stereotipi, di paure e di persecuzioni di vario genere. Infatti, il *diverso* è stato riconosciuto come portatore di valori ed integrato solamente nelle società nelle quali prevalgono principi come il rispetto dei diritti dei soggetti e delle differenze, nei contesti nei quali vengono messi in atto modelli di condivisione, di etica, di tolleranza in vista di costruire una società più giusta.

La *diversità* accoglie al suo interno una molteplicità di variabili: si è diversi per tratti somatici, per religione, per cultura, per ideologia, per potere economico, ma possiamo dire che esiste un livello trasversale di *diversità*, rintracciabile in soggetti di ogni cultura, religione o ideologia, che è quello di colui che presenta *deficit*, minorazioni.

Stiamo riferendoci alle persone che nel tempo sono state indicate con termini come anormale, *handicappato*, disabile, *diversamente abile*, *diversabile*.

Questo tipo di *diversità* è oggi in larga misura presente nella nostra società, in individui di varie età e situazioni che a causa di fattori contestuali, ambientali e personali, che rappresentano le condizioni nelle quali essi vivono, possono partecipare o meno attivamente alla vita sociale e sviluppare a pieno tutte le loro potenzialità.

Dobbiamo infatti ricordare che tra i fattori personali che determinano o meno il funzionamento e la partecipazione del disabile alla vita sociale sono da collocare lo stile di vita, le abitudini, l'educazione, l'istruzione, la professione, tutti elementi alla formazione dei quali contribuisce attivamente la scuola, affiancando ovviamente la famiglia che è la prima responsabile di ogni processo educativo e formativo.

Da quanto detto è facile evincere l'importanza della scuola quale fucina nella quale i disabili possono sperimentare sin dall'infanzia i primi processi di cooperazione, di condivisione, di partecipazione che, correttamente condotti, aprono la strada alla piena *integrazione*, nella quale si possono sviluppare principi di *uguaglianza*, di rispetto reciproco e di valorizzazione delle *diversità*.

Tutto ciò non avviene, certamente, se la scuola non è messa in condizione di rispondere ai *bisogni educativi speciali* di questi alunni *speciali*, senza soggiacere alla tentazione di costruire categorie separate, ma piuttosto formando una classe insegnante, una dirigenza

scolastica, degli operatori educativi che facciano proprie, a fianco di *una cultura della diversità*, conoscenze e competenze *speciali* per rispondere ai bisogni educativi *speciali* di coloro che, per le più diverse cause, si segnalano appunto per *diversità*.

Davanti alla complessità di questo compito la scuola non può limitarsi ad *accogliere* gli studenti *diversamente abili*, ma è tenuta ad individuare tutte le risorse e le strategie (che possono andare dall'innovazione al cambiamento della metodologia e delle didattiche disciplinari, dal lavoro interdisciplinare proposto dal *team* docente all'utilizzazione di tecnologie informatiche per l'apprendimento/insegnamento), quando esse, valutate di caso in caso, possano rivelarsi utili al grado di autonomia al quale deve essere indirizzato l'alunno in situazione di disabilità, allo sviluppo delle sue potenzialità e dei suoi comportamenti *prosociali*. alla crescita della sua autostima, connessa alla quale può aumentare il suo spirito di esplorazione e di creatività.

Parlare d'integrazione per il soggetto in età evolutiva significa soprattutto riferirsi all'*integrazione scolastica*, intesa come partecipazione attiva del disabile alla vita della comunità dei coetanei (anche se non dovrà essere trascurata ogni occasione per renderlo partecipe di situazioni da realizzare nell'extrascuola: attività che trovano spazio nel tempo libero, nello sport, nell'associazionismo, nei gruppi spontanei di coetanei ecc.), come occasione di reciproco arricchimento tra soggetti che insieme sperimentano momenti di comunicazione, di lavoro comune, di partecipazione a quell'esperienza, sempre diversa, che è *l'apprendimento*.

3. DISPERSIONE

Un mondo opposto a quello dell'*integrazione* è certamente il contesto che può essere definito della *dispersione*, scolastica e non, e poiché siamo convinti che il disabile viva un forte rischio di essere coinvolto in processi di esclusione sociale che conducono a dispersione, analizziamone rapidamente i meccanismi.

Il termine *dispersione* contiene l'idea di: "Violenta e indiscriminata separazione, causa dell'annullamento o dell'inefficienza di più elementi o di un'intera compagine"² come possiamo leggere in un qualsiasi dizionario della lingua italiana.

Ma il vocabolo *dispersione* ci riporta anche al riflessivo: *disperdersi*, al quale si riferisce bene l'idea di *sprecare le proprie risorse, sia intellettuali, sia fisiche*.

Sarà prevalentemente in quest'ottica che considereremo la *dispersione* rispetto alla grande categoria dei disabili, ma si rende necessario sottolineare che, proprio perché la dispersione si verifica in presenza di *separazione*, si rende necessaria una riflessione sull'*esclusione sociale* che è la modalità più drastica di separazione.

L'integrazione punta a far uscire il disabile da *quella grande bolla senza uscita* che rischia di essere l'esclusione sociale e lo fa. impegnandosi a far sì che siano abbattute, in primo luogo, le barriere fisiche determinanti per l'esclusione (come i manicomi, i brefotrofi, gli orfanotrofi, le istituzioni speciali per disabili, le scuole speciali e differenziali per soggetti in età evolutiva con menomazioni o *deficit* ecc.); che siano prodotte leggi a favore dell'integrazione dei disabili; che si sviluppino metodologie, progetti ed esperienze per aumentare le occasioni d'integrazione di chi mostrava *bisogni speciali*; che siano attivate reti sociali per migliorare i servizi atti a ridurre l'esclusione sociale dei disabili; che la partecipazione dei soggetti con difficoltà non risulti "favorita" esclusivamente in contesti istituzionali (scuola, lavoro), ma anche in quelli del tempo libero e dello sport.

Eppure rimane molto da fare. Disponiamo oggi in Italia di tante leggi a favore dell'integrazione dei disabili, ma, come qualcuno sostiene, "Le leggi non bastano. Esse

² Da G. Devoto, G. C. Oli, *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1971, p. 727.

hanno bisogno delle gambe degli uomini per camminare”. Perché siano resi operativi i loro contenuti è necessario che qualcuno li faccia rispettare, che altri li applichino, che siano rese disponibili le risorse necessarie alla loro realizzazione.

L'integrazione dei disabili, che ha visto l'Italia battistrada a livello mondiale in questi ultimi trent'anni, sembra stia perdendo un poco di smalto: altre problematiche sembrano balzare in primo piano, come nella scuola il problema dell'*eccellenza*, più di quello di una *scuola di tutti e per ciascuno*.

Allora diventa difficile non pensare che si rischia di mettere in atto gravi occasioni di *dispersione* di esperienze, di lavoro, di risorse, ma, soprattutto di condizioni per educare e formare alla “cultura della diversità” e si sottrae l'occasione di avere prospettive, di vivere opportunità a coloro che cadono nel *gorgo* di dispersione.

Situazioni di questo genere risultano, oltre che dannose sul piano materiale, un rischio per l'equilibrio psichico del soggetto *escluso*, perché mettono in discussione la sua autostima, portandolo a pensare che non è tanto la società a commettere un errore nei suoi confronti, ma vi è da parte sua inadeguatezza.

Quali reazioni potrà avere un soggetto che non crede in se stesso? Nel migliore dei casi accetterà supinamente di “sopravvivere”, senza impegnarsi a cercare di “vivere”, di sviluppare le proprie potenzialità, di “conoscere” e di “farsi conoscere”. In qualsiasi modo lo si voglia vedere egli sarà un *escluso sociale* e gli esclusi sociali, per eccellenza, rischiano di essere i disabili quando non vengano potenziati i processi d'integrazione per tutta la vita di queste persone.

Non occorrono lunghe ricerche per capire da quali porte per il disabile entri la *dispersione scolastica*, premessa di *dispersione sociale*: da quelle stesse porte dalle quali entra per gli alunni che non presentano situazioni di disabilità e cioè

1. la mancanza o l'insufficiente cultura anti-dispersione;
2. una non adeguata attuazione della continuità educativa e scolastica, non solamente nel passaggio a differenti ordini scolastici, ma anche all'interno della medesima scuola;
3. l'inadeguatezza quantitativa e qualitativa d'interventi di individualizzazione didattica e di recupero per i soggetti che ne mostrino le necessità;
4. la mancanza di reti sociali in grado di prevenire la dispersione scolastica;
5. l'orientamento insufficiente e tardivo³.

Da quanto detto è facile evincere che sarebbe sbagliato valutare la dispersione scolastica come un insuccesso essenzialmente dell'alunno. Quando questo si verifica vanno valutate e messe in discussione: “le responsabilità derivanti dalle variabili proprie dell'offerta formativa della scuola frequentata, che possono risultare collegate a rigide metodiche gestionali, ad assenza d'innovazione organizzativa e di differenziazioni di percorsi didattici e di opportunità ed alternative formative, di inesistente rapporto col territorio, di scarso uso delle già limitate risorse economiche”⁴

4. INSEGNANTI E INSEGNANTI DI SOSTEGNO DISPERSI

Siamo convinti che uno dei nodi da sciogliere per contenere la dispersione scolastica in genere e in particolare dei disabili riguardi la formazione dei docenti.

³ Sono piuttosto numerosi i documenti legislativi e normativi che hanno cercato di contrastare la dispersione scolastica. Cfr, tra l'altro, G. Benvenuto, V. Natoli, *Strumenti normativi per combattere la dispersione scolastica*, in G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi (a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000. Una recente e aggiornata bibliografia sulla dispersione scolastica è di R. Mion, *Disagio e dispersione scolastica: quale intervento?*, in “Orientamenti pedagogici”, vol. 50, n. 4, luglio-agosto, 2003, pp. 757- 762.

⁴ G. Villarossa, *Non uno di meno. Dispersione scolastica: le responsabilità. Progettualità per il recupero del successo formativo*, in “Qualeducazione”, n. 64, 2003, p. 62.

Tra i problemi di vecchia data, in primo piano, va posta la formazione degli insegnanti curricolari, che debbono acquisire competenze anche rispetto al fatto di poter avere in aula alunni con disabilità, con minorazioni, con problemi comportamentali, relazionali, affettivi, cognitivi, ma anche alunni extracomunitari, ragazzi figli di tossicodipendenti o loro stessi con situazioni di dipendenza. Non stiamo certo sostenendo che tutti i docenti debbano acquisire il titolo di specializzazione per l'integrazione, ma che tutti debbano sviluppare competenze di tipo pedagogico, psicologico e didattico per affrontare con maggiore disponibilità e, perché no, con maggiore competenza i problemi dei loro alunni, di tutti i loro alunni e non solamente di quelli "a sviluppo tipico", come oggi si usa dire.

Questo significa essere in un'ottica di aggiornamento continuo, non tanto e non solo sui contenuti disciplinari, ma soprattutto su metodi, sulle strategie, sui percorsi didattici per migliorare l'insegnamento e favorire l'apprendimento degli alunni.

È sulla "gestione della classe" e non solamente sulla conoscenza della disciplina insegnata che devono essere preparati i docenti curricolari, perché alla vecchia prospettiva di "integrazione" che riguardava l'allievo disabile e la sua partecipazione alla classe si deve sostituire la nuova prospettiva di "varie integrazioni": quella dell'extracomunitario, di colui che presenta problemi e del ragazzo senza particolari difficoltà⁵, perché sarà dalla sinergia di queste realtà che, se correttamente gestite, si avranno dinamiche vincenti capaci di trasformare in "integrazioni" le presenze.

Non riteniamo che formazione dei docenti della scuola secondaria, attuata nelle SSIS (Scuola di specializzazione all'Insegnamento Secondario)⁶ stia rispondendo alle esigenze che abbiamo enumerato. In molte SSIS tra le discipline insegnate non sono entrate né didattica speciale, né pedagogia speciale e questo la dice lunga sul peso dato al problema dell'integrazione scolastica. Non ci resta, dunque, che considerare le SSIS *un'occasione perduta* rispetto al mondo della "diversità".

Come *occasioni perdute*, per lo meno in molti contesti, riteniamo debbano essere considerati anche i corsi per il conseguimento della "Specializzazione per l'insegnamento agli alunni in situazione di handicap", previste dall'art. 4, comma 8, del D. M. 26 maggio 1998⁷. Pur in presenza di un coordinamento nazionale delle SSIS, in questi anni, le varie sedi universitarie hanno scelto percorsi formativi molto diversi per realizzare i "corsi 400 ore": alcuni corsi hanno privilegiato l'area clinico-riabilitativa, con una forte *sanitarizzazione* della formazione dei docenti; alcuni hanno dato grande spazio ai tirocini, riservando loro il 50% del monte ore ecc.; in molti contesti i *tutor* per le attività di tirocinio sono stati assegnati dal Ministero in numero insufficiente rispetto ai corsisti; in alcune università le attività dei corsi sono state raggruppate su tempi brevissimi (anche poco più di due mesi), comportando un sovraccarico di lavoro per i frequentatori, nella maggior parte dei casi già impegnati nella scuola come docenti incaricati o supplenti.

Oggi poi si stanno attuando presso varie sedi i così detti corsi "800 ore" per far acquisire la specializzazione per l'integrazione scolastica dei disabili a docenti in possesso di abilitazione all'insegnamento acquisita fuori dai corsi SSIS e se ne stanno organizzando altri, riservati a personale già in servizio e in particolari condizioni professionali.

Il rischio è che tutti questi "corsi" conservino, raddoppiando solamente il tempo di durata, tutti i difetti già presenti nei corsi "400 ore".

Riflettendo sulla troppa scarsa disponibilità numerica dei docenti che, nel linguaggio comune, ma purtroppo anche ministeriale, sono denominati "di sostegno" viene spontaneo considerare un'altra *dispersione*, quella dovuta all'abbandono del ruolo "di sostegno" da

⁵ L. D'Alonzo, *Integrazione e gestione della classe*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁶ Le SSIS hanno iniziato il funzionamento in ambito universitario nell'anno scolastico 1999-2000 a seguito della legge istitutiva n. 127, del 15 maggio 1997, alla quale ha fatto seguito il Decreto MURST del 26 maggio 1998.

⁷ *Ibidem*.

parte di una grande parte di specializzati per l'integrazione al termine del quinquennio d'impegno richiesto loro all'entrata in ruolo.

Non avendo a disposizione dati certi su quanti sono i docenti che mettono da parte il loro titolo di specializzazione, che in genere è costato spese e fatica, per chiedere di *passare* all'insegnamento "normale", non ci permettiamo di darne "i numeri". ma debbono essere veramente molti ogni anno quelli che abbandonano "il ruolo di sostegno", viste le continue richieste che la scuola fa di personale specializzato, non trovando il quale deve "ripiegare" su incarichi assegnati a docenti privi dello specifico titolo. A questo riguardo possiamo citare le parole del Direttore generale scolastico regionale dell'Emilia Romagna, Lucrezia Stellacci, che scriveva nel giugno 2003 a proposito della regione in cui opera: "Metà dei docenti di sostegno sono senza titolo di specializzazione (in precedenza ha sottolineato che nella regione sono più di 4.000 i docenti che svolgono attività di sostegno), il 45% a tempo determinato, circa il 13% dei docenti specializzati di ruolo passa ogni anno nelle cattedre ordinarie. L'effetto sulla continuità didattica e sulla qualità è preoccupante. [...] Ho già segnalato che l'eccessiva variabilità determina un livello di prestazione professionale degli insegnanti di sostegno più basso, in quanto essi non hanno il tempo di legare con i colleghi, e più facilmente sono portati a ruoli di delega e di segregazione didattica"⁸.

La rinuncia da parte di alcuni specializzati ad essere "insegnanti di sostegno" nasce certamente da una molteplicità di ragioni: la posizione frustrante nella quale in tanti contesti scolastici si trovano ad operare; il non sentire, a volte, di possedere gli strumenti per svolgere il proprio compito; la mancanza di risorse del territorio alle quali attingere; gli insufficienti interventi dei servizi sanitari, fondamentali per la progettazione di un serio lavoro educativo con disabili ecc.

Il fatto che tanti insegnanti specializzati per l'integrazione (qualcuno parla di 15.000) siano entrati nei ruoli normali in questi ultimi anni è da vedere forse con ottimismo, in quanto avrà portato competenze specifiche e lo spirito dell'integrazione nell'insegnamento comune, ma il dover affidare poi disabili gravi a docenti privi di qualsiasi competenza nei campi della pedagogia speciale e della didattica speciale preoccupa veramente molto.

I problemi scolastici dibattuti sino ad ora, che abbiamo considerato cause di *dispersione*, fanno parte di una realtà che ha oramai una storia, perché sono presenti nella scuola da tempo.

5. QUALE RIFORMA

Non sembra che la Riforma Moratti del sistema scolastico italiano, la legge n. 53, del 28 marzo 2003, sia in grado di porre freno ai problemi sino ad ora segnalati.

Non è questa la sede per entrare diffusamente in merito alla legge n. 53/2003, l'attenzione perciò sarà posta essenzialmente sulla biforcazione al termine del primo ciclo (fine scuola media) tra un sistema di istruzione secondaria, costituito da licei, e un sistema di formazione professionale che riteniamo possa *ridurre* l'integrazione scolastica dei disabili.

Già oggi il più alto numero di disabili risulta frequentare istituti tecnici e scuole professionali⁹ con percorsi integrati scuola-lavoro, dei quali G. Cantoni dice: "Fino a poco tempo fa la preoccupazione era che gli alunni disabili fossero affidati al solo insegnante di sostegno, ora invece la preoccupazione è che gli alunni disabili siano allontanati dalle loro classi per essere affidati ai CFP (Centri Formazione Professionale)[...]. I percorsi integrati

⁸ L. Stellacci, *Una scuola a misura di tutti e di tutte, in una regione accogliente*, in "L'integrazione scolastica e sociale", n. 2/3, giugno, 2003, pp. 311-312, *passim*.

⁹ A questo riguardo, si veda, M. Gelati, *Dispersione e problemi d'integrazione*, in "Ricerche pedagogiche", n. 140-141, 2001, pp. 49-54.

verso il lavoro sono stati realizzati negli istituti secondari anche con gli studenti disabili. I risultati non sono stati soddisfacenti nella maggior parte dei casi.[...]; si è preferito privilegiare la dimensione lavorativa piuttosto che quella della formazione civile e sociale, e, a volte, purtroppo, è stata scelta la ghettizzazione. Queste esperienze hanno di fatto ricostruito per disabili le classi speciali”¹⁰

Con premesse come queste è facile ritenere che la precoce scelta d’indirizzo scolastico dopo la terza media, aumenterà la *dispersione scolastica* dei disabili. In questi ultimi mesi molte voci di studiosi impegnati nel campo dell’integrazione scolastica e dell’educazione dei disabili hanno sollevato analoghi dubbi.

Un intervento, per tutti, lo scegliamo dal volume *Diversabilità*¹¹ dove uno dei due curatori¹² del volume scrive: “ Sono scettico. Ho paura che la scelta precoce di un percorso scolastico soltanto nei Centri di Formazione Regionale danneggi gli studenti più deboli, i quali, per pregiudizio, saranno orientati prevalentemente verso questi Centri, che in breve diverranno la soluzione unica quasi per tutti gli alunni disabili.[...] Questo è un rischio concreto: recentemente ho visto in un Centro di Formazione Professionale una piccola classe speciale di sei alunni disabili. Potremmo chiamarla “classe di sequestro o di sequestrati”...”¹³.

Se questo fosse il futuro di tanti soggetti con bisogni educativi speciali quale *dispersione* di competenze, di coscienza si sé, di potenzialità dovremmo rilevare per i disabili coinvolti nella *tacita* avventura della “riapertura delle scuole speciali”?

In presenza di contesti come questi si fa fatica a dire che, senza che venga messo ufficialmente in discussione il principio dell’integrazione, essa sta vivendo indubbiamente in Italia un momento di sofferenza, dimenticando forse:

- quanto l’integrazione scolastica “abbia fatto bene e faccia bene” non solamente al disabile, ma alla scuola tutta che la realizza seriamente;
- che grazie all’educazione e alla formazione ricevute in contesti “normali” tanti disabili oggi non sono più dei soggetti “d’assistenza”, ma sono in grado di portare avanti progetti di vita attiva e partecipe nei più diversi ambienti sociali.

Nella convinzione che l’integrazione è un ‘occasione di arricchimento per la società tutta e non solo per il singolo soggetto con bisogni educativi speciali, rimane da chiedersi che logica sia sottesa ai meccanismi che guidano tante volte la vita del disabile alla fine della frequenza scolastica in una istituzione “normale” nella quale ha sperimentato magari validi processi d’integrazione -a volte anche in parte tumultuosi, ma sempre occasioni di crescita intellettuale, cognitiva, relazionale, affettiva ed emotiva- e si trovi ad essere indirizzato a contesti riservati a soli disabili, come possono essere i “Centri socio-riabilitativi”, “Cooperative di avviamento lavorativo per soli disabili”, classi per disabili presso i CFP, quando non si trovi a vivere un “isolamento” non desiderato, fra le mura domestiche, con genitori, a volte, anche non più giovani, resi più fragili e stanchi dalle continue “battaglie” che devono affrontare con i loro figli per farne rispettare i diritti.

In questi casi molto del lavoro compiuto da tanti operatori per realizzare processi d’integrazione, per sviluppare tutte le potenzialità del disabile, per migliorare le sue capacità di partecipazione risulta veramente buttato al vento. Nell’educazione, nell’istruzione, nella cura di quel soggetto vi sono stati tanti “costi” e non solamente economici, ma i “benefici” ora vengono dispersi e noi tutti, come società, siamo chiamati a risponderne.

¹⁰ Telefonando a Giovanna. Cantoni , Ispettrice scolastica, esperta di scuola superiore e formazione professionale

L’intervista è in A. Canevaro, D. Ianes, *Diversabilità*, op. cit., pp. 169-170, , *passim*.

¹¹ A. Canevaro, D. Ianes, *Diversabilità*, cit..

¹² Il brano, scritto in prima persona, non ci permette di risalire a quale dei due curatori far risalire le parole.

¹³ A. Canevaro, D. Ianes, *Diversabilità*, cit., p. 168.

6. LAVORO DI RETE PER IL PROGETTO DI VITA NELL'OTTICA DELL'I.C.F:

Abbiamo fin ad ora parlato della scuola come se a lei sola spettasse il compito dell'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali. L'integrazione scolastica rientra nel piano dell'offerta formativa, perciò la scuola ne ha certo responsabilità, ma in interazione con tutte quelle figure professionali ugualmente chiamate a dare risposta, rispetto ai propri ambiti di competenza, ai bisogni del soggetto con minorazione o deficit.

Sarà allora fondamentale attivare strategie che contemplino un lavoro di rete, tra enti, professionisti, territorio, coinvolgendo in tutto ciò la famiglia del soggetto con bisogni educativi speciali, in funzione di costruire un unitario *Progetto Educativo Individualizzato*, a partire dal quale verranno individuati gli obiettivi a breve e a lungo termine e i relativi compiti d'apprendimento, insieme ai momenti propriamente riabilitativi che dovranno rispondere ai bisogni del soggetto.

Qualsiasi *Progetto Educativo* rischia, però, di rimanere poca cosa se non nasce e si sviluppa in una dimensione esistenziale più ampia di quella che troppo spesso si vede e che rimane tra le mura scolastiche: una dimensione che lo trasformi in un vero e proprio *Progetto di vita*. Ed è in questo passaggio che il lavoro di rete diventa fondamentale.

Ma cosa significa *Progetto di vita*? Verso quale finalizzazione, verso quale proiezione esistenziale deve essere pensato un *Progetto di vita*?

Dobbiamo pensarlo come una lunga serie di obiettivi da perseguire, oppure come un insieme di indicatori di un percorso con valenza orientativa?

Non si tratta di istituire paletti rigidi cui la persona debba adeguarsi. E', piuttosto, un tempo da riempire, un tempo da valorizzare.

L'O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Sanità) nell'I.C.F. (*International Classification Functioning, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*) specifica tre obiettivi a lungo termine che devono connotare il *Progetto di vita* di ogni soggetto disabile¹⁴.

Un primo obiettivo deve essere mirato al potenziamento di capacità, competenze, attività del soggetto; un secondo obiettivo deve riguardare la partecipazione sociale del disabile, in rapporto alla quale egli potrà spendere nei contesti di vita le sue competenze; il terzo obiettivo deve prendere in considerazione i *fattori contestuali facilitanti* che "rappresentano l'intero background della vita e della conduzione dell'esistenza di un individuo"¹⁵.

L'ICF è molto esplicito rispetto a ciò che si deve intendere per *fattori contestuali facilitanti*, che divide in *fattori ambientali* e in *fattori personali*, per l'importanza che entrambi rivestono rispetto alla salute dell'individuo.

Dei *fattori ambientali*, dopo aver premesso che: "comprendono l'ambiente fisico, sociale e degli apprendimenti in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza"¹⁶, chiarisce che tutti insieme e singolarmente hanno un peso determinante, sia in senso negativo, sia positivo, sulla partecipazione attiva o meno del soggetto alla società, su quello, dunque, che il documento chiama "il suo funzionamento", che non potrà che essere strettamente connesso alla "capacità dell'individuo di eseguire azioni o compiti", di partecipare attraverso il coinvolgimento ad eventi, avvenimenti, contesti sociali e culturali che si verificano intorno a lui.

Proprio perché siamo pienamente convinti del grande ruolo giocato dai fattori ambientali per quello che può essere lo sviluppo della personalità di ogni individuo, perciò anche di

¹⁴ D. Ianes, *Dal Piano Educativo individualizzato al Progetto di vita adulto. Cinque temi forti per assicurare il passaggio*, in « Handicap e scuola », n. 104, Anno XVII – luglio-agosto 2002, pp. 3-4.

¹⁵ O. M. S., *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2001, p. 20.

¹⁶ *Ibidem*, p. 21.

colui che è connotato da una situazione di disabilità, diamo tanto peso a quell'ecosistema educante che deve essere attivato dalla società tutta attraverso un reale processo d'integrazione, non solo in determinati tempi della vita del soggetto, ma in un *continuum* tra vita familiare, vita scolastica, vita formativa, lavorativa e del tempo libero.

Al processo d'integrazione assegniamo il primo posto rispetto alla formazione della personalità dell'individuo orientata alla partecipazione sociale e, pur convinti che di essa potremmo studiare tracce in molti momenti sociali, dobbiamo ammettere che negli ultimi venticinque anni i più significativi processi d'integrazione li abbiamo potuti osservare in ambiti scolastici.

In molti di questi contesti, infatti, è stato possibile verificarne l'efficacia rispetto allo sviluppo delle potenzialità dell'individuo, anche grazie all'uso di strumenti didattici e metodologici, che hanno permesso all'istituzione scolastica di essere (in alcuni contesti più, in altri meno) "una scuola su misura" non solamente per i disabili, ma per tutti gli alunni, grazie al fatto di essere andata verso processi d'*innovazione* attenti a dare risposte di qualità ai *bisogni educativi speciali* dei disabili.

Ovviamente, quando parliamo di contesto sociale non possiamo limitarci ad identificarlo esclusivamente con la scuola. Essa potrà essere il contesto *privilegiato* di un certo periodo della vita dell'individuo, quello evolutivo, ma ben altri tempi appartengono all'uomo: vita adulta, terza età, vecchiaia e, in ognuno di essi, dovrebbe essere forte la ricerca dell'integrazione come mezzo e fine di sviluppo e di crescita delle potenzialità di ogni individuo, qualsiasi sia la severità della sua menomazione o del suo deficit.

L'ICF, quando passa a considerare i *fattori personali* che possono ridurre la partecipazione sociale del disabile, specifica che "sono il background personale della vita e dell'esistenza di un individuo, e rappresentano quelle caratteristiche dell'individuo che non fanno parte delle condizioni di salute o degli stati di salute"¹⁷.

È importante la specificazione che fa il documento, perché pensando ai fattori personali che possono condizionare il disabile e impedirne la partecipazione, spontaneamente, siamo portati a far riferimento alle sue condizioni di salute.

In verità, secondo l'ICF, lo stato di salute e gli elementi ad esso correlati sono influenzati dai *fattori contestuali*, essendone perciò l'effetto non ne possono essere le componenti.

I *fattori personali* comprendono, aggiunge sempre l'ICF: "il sesso, la razza, l'età, (...) lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il background sociale, l'istruzione, la professione e l'esperienza passata e attuale (eventi della vita passata e eventi contemporanei), modelli di comportamento generali e stili caratteriali, che possono giocare un certo ruolo nella disabilità a qualsiasi livello"¹⁸.

Il lungo elenco di *fattori personali* appena ripreso ci obbliga ancora ad una riflessione: non tutti i fattori elencati, ma la maggior parte di essi, pur essendo *personali*, si costituiscono, derivano, sono influenzati da realtà che nascono dal sociale.

Come non pensare che lo stile di vita di un soggetto o l'educazione ricevuta non siano dovute al modello educativo, familiare ed extrafamiliare, all'interno del quale si è strutturata la sua personalità?

Come credere che la capacità di adattamento sia innata e non piuttosto espressione di una personalità che si è andata costruendo in rapporto ad un tipo di formazione ed a un contesto di vita che ha funzionato da modello con il quale identificarsi?

Come non vedere il ruolo assunto dalla società tutta, forze politiche e culturali insieme, rispetto al tipo di istruzione e formazione offerte al disabile?

I *fattori personali* che giocano un ruolo nella disabilità e nel funzionamento del disabile hanno per lo più le loro radici, dunque, nel contesto sociale: diventa allora responsabilità

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ *Ibidem.*

della società creare condizioni tali da favorirne lo sviluppo secondo linee che tendano a *ridurre la disabilità* del soggetto e ad *aumentarne la partecipazione*.

Pensare ed operare in termini di *Progetto di vita* significa considerare la *Programmazione Educativa Individualizzata* in una dimensione orizzontale, che valorizzi non solo il tempo scolastico, ma tutta la giornata del disabile, comprensiva di una progettazione longitudinale che si estenda all'arco della vita dell'individuo, nella quale si attivino le risorse delle quali dispongono la famiglia, la scuola, le comunità, gli Enti locali, il volontariato, l'associazionismo, cosa che comporta, indubbiamente, un forte impatto sociale¹⁹.

Tutti siamo convinti che un *Progetto di vita* non sopporta interruzioni e che ogni evento, ogni azione messa in atto devono essere viste in funzione dello sviluppo di tutte le potenzialità che l'individuo adulto deve possedere per raggiungere il massimo grado di autonomia (che la sua condizione gli permette) e per divenire con ciò veramente *protagonista* della propria vita, come la legge n. 104/92 lo vuole.

¹⁹ M. Tortello, *Quando la didattica è (davvero) speciale. Per un insegnamento sensibile alle differenze*, in "Le leggi dell'integrazione scolastica e speciale", Vol. 2/5 maggio 2001, p. 303.