



## DISABILITÀ INTELLETTIVA E INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Anna Maria Arpinati  
Daniele Tasso

**Riassunto** Da 35 anni i disabili intellettivi sono integrati nelle classi “normali” della scuola italiana. Finalmente un’indagine sufficientemente ampia e approfondita tenta un bilancio della validità della sperimentazione del cosiddetto “modello italiano” di inclusione. Tuttavia sfuggono all’analisi molti fenomeni critici. I punti deboli possono emergere soltanto attraverso una severa riflessione che parta dall’interno della scuola “reale”. Il nostro sistema scolastico, così come è organizzato, può rispondere effettivamente alle esigenze speciali del disabile intellettivo? Le competenze acquisite, seguendo le linee programmatiche del Ministero dell’Istruzione, permettono ai disabili intellettivi usciti dal sistema di istruzione un efficace inserimento sociale?

**Abstract** Since 35 years the intellectually disabled are integrated in the "common" classes of the Italian school. Lastly a sufficiently wide and deep survey attempts an evaluation of the validity of the so-called "Italian model". However, many critical phenomena escape the analysis. The weaknesses can only emerge through a severe reflection which starts from the inside of the "actual" school's world. Our school system, as it is organized, can actually respond to the special needs of the intellectually disabled? The skills acquired, by following the guidelines of the Ministry of Education, allow the intellectually disabled, once left the school system, an effective social inclusion?

Anna Maria Arpinati, docente di matematica  
Daniele Tasso, docente di lettere

a.arpinati@tin.it  
dantasso@libero.it

## **È POSSIBILE UN BILANCIO SULL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEI DISABILI?**

È il momento opportuno, a 35 anni di distanza dalla promulgazione della legge 517 del 1977, che per la prima volta ammetteva i disabili nelle classi “normali” della scuola italiana, per tentare una riflessione dall'interno della scuola “reale”?

Nonostante la sua importanza, sia in termini culturali che organizzativi, il tema dei “disabili a scuola” non ha suscitato la messe di studi critici che meritava. E, forse a torto, molti docenti curricolari hanno sottovalutato il problema.

### **PARTE LA SPERIMENTAZIONE**

L'ipotesi iniziale della sperimentazione fu: “integrazione dell'alunno disabile nel gruppo classe dei coetanei, ridotto di cinque unità rispetto alla media, con l'aggiunta al gruppo docente di un insegnante “dedicato” (l'insegnante di sostegno)”.

A supporto dell'inserimento scolastico del soggetto disabile si schieravano il servizio di Neuropsichiatria infantile dell'Azienda Sanitaria Locale, un educatore per l'autonomia o la comunicazione, dove necessario. In più l'insieme di normative specifiche per la programmazione didattica personalizzata: Profilo Dinamico Funzionale e Programma Educativo Individualizzato. Il curriculum scolastico restava perfettamente identico a quello dei compagni e compagne, stessi programmi “ufficiali”, uguali esami, medesima documentazione legale.

Con questa strumentazione, a quanto ne sappiamo, “l'ipotesi” fu sperimentata da tutti direttamente “sul campo”. Nessuno disponeva ovviamente di preparazione, men che meno di una letteratura specialistica o di piani educativi differenziati a seconda della disabilità, di materiali speciali... né si trovava un “ruolo” concreto per l'insegnante di sostegno. Praticamente non si aveva a disposizione nulla, se si esclude qualche pubblicazione “promozionale” e qualche corso di aggiornamento “divulgativo”.

La lunga esperienza delle nostre – non mediocri - scuole speciali venne totalmente trascurata, per non parlare del suo personale.

Per anni sul “come” e sul “cosa” fare, paradossalmente, sono stati più agguerriti i gruppi di volontariato o le associazioni di genitori.

Una grande enfasi veniva posta, al contrario, sul “valore morale” del superamento del pregiudizio che aveva escluse sino ad allora le persone disabili dalla scuola “normale”. Il significato culturale della scelta -finalmente si metteva in pratica l’art. 3 della nostra Costituzione- metteva malauguratamente in ombra la valenza funzionale della Scuola stessa: la Scuola ha il compito di “educare”, se non lo fa, fallisce la sua missione.

Così ogni istituto, se non ogni gruppo classe, ha cercato “spontaneisticamente”, o “per prove ed errori” una propria strategia per l’integrazione. Con quale differenziazione territoriale è facile immaginare. Con quali risultati, poi, nessuno lo sa! (Effetti perversi della “ricerca-azione”?)

La faccenda, cominciata “alla garibaldina”, è proseguita, adottando “il paradigma”, confermato nel 2009 dalle “Linee guida per l’integrazione degli alunni con disabilità” a cura del MIUR”, fino a oggi.

## **FINALMENTE UN’INDAGINE ACCURATA**

Con la pubblicazione nel giugno del 2011 dell’indagine “Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte” promossa da Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, finalmente si dispone di un “rapporto” approfondito sull’efficacia del cosiddetto “modello italiano” di integrazione scolastica delle persone disabili.

Senza dubbio va apprezzato l’impegno delle tre istituzioni succitate per cercare di fare il punto della situazione su di un tema su cui il Ministero dell’Istruzione, oltre alla istituzionale “Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge quadro sui diritti delle persone in situazione di handicap” del 2009, non ha mai promosso serie sperimentazioni scientifiche o compiuto monitoraggi approfonditi e mirati.

Se si esclude l’indagine parlamentare promossa dall’on. L. Sbarbati a vent’anni dall’inizio della sperimentazione, possedevamo finora solo dati statistici o studi parziali e locali.

## **BUONA E CATTIVA SPERIMENTAZIONE**

A questo punto tuttavia una premessa metodologica è doverosa. Si può sperimentare concretamente solo su piccoli numeri. Va quindi innanzitutto

determinato un campione significativo della popolazione che si deve analizzare. Va poi trovato un “controllo” corrispondente. Perché il gruppo sperimentale e il controllo possano essere confrontati, è necessario che siano attuati nei due casi strategie educative differenti. La valutazione dei risultati conseguiti dai soggetti osservati e dal controllo devono essere valutati oggettivamente e con i medesimi criteri, prima di decidere quale ipotesi trova maggiori conferme sperimentali.

Purtroppo nessuna di queste “elementari” norme della ricerca può essere utilizzata nel caso dell'integrazione dell'handicap nella scuola di tutti. Il “campione” è enorme, corrispondendo all'intera popolazione dei disabili presente nelle strutture scolastiche in un certo periodo. Non esiste un gruppo di controllo, in quanto “per legge” tutti i disabili usufruiscono -almeno sulla carta- dello stesso intervento. Tanto meno ci si può fidare dei risultati scolastici: valutazioni, promozioni e certificazioni -tutte legalmente equivalenti- corrispondono a traguardi educativi potenzialmente distanti.

Un bene o un male, a seconda dei punti di vista, che però rende difficile superare le pregiudiziali “ideologiche” in una discussione sull'argomento.

Se esistessero nel nostro paese, per esempio, tre modelli: uno delle scuole speciali (alla tedesca, per intenderci), l'altro l'attuale e per terzo un modello misto con “una struttura speciale” integrata nelle scuole normali, forse riusciremmo a parlare più a proposito.

Il rapporto di TreeLLLE, Caritas e Fondazione Agnelli fornisce sul tema “integrazione”, con dovizia di dati e informazioni, un ampio panorama, che va dalla definizione di disabilità, alla puntualizzazione del cosiddetto “modello italiano”, inserito nel panorama europeo e internazionale. Dopo una disamina dei nodi critici della situazione attuale, il volume si conclude con una proposta di riorganizzare in modo più efficiente l'intervento educativo.

Si nota però nell'insieme delle informazioni presentate in questo rapporto la mancanza di una sezione dedicata a come “realmente” la scuola ha reagito all'inserimento dei disabili. Una conferma del vezzo vagamente “metafisico”, che caratterizza il dibattito culturale nostrano. Una qualche “autorità” ha tracciato il disegno di come “dovrebbe” essere il funzionamento di un certo processo.

Questo quadro diventa “norma”: spetta a chi di dovere metterlo in pratica. Se il gioco non funziona, si dà la colpa all'operatore, alla carenza

di risorse, alle debolezze strutturali e storiche, su su fino alla strettoie della politica o alla lentezza del legislatore. In una visione “pragmatica” il film sarebbe stato girato all’incontrario.

Dare voce a chi ha vissuto in prima persona questo profondo cambiamento, sembra l’ultima preoccupazione del legislatore. Il personale scolastico e l’insieme delle strutture organizzative che lo supportano vengono ancora visti nell’ottica di “esecutori” di direttive (per “essenza” giuste) emanate dall’alto. In barba alla decantata autonomia degli istituti, degli ambiti regionali e locali, delle differenti opzioni culturali...

## **C’È DISABILITÀ E DISABILITÀ**

Fin dall’inizio il concetto di “handicap” fu un concetto unitario. Non si faceva distinzione sostanziale tra disabilità percettive, ciechi e sordi; disabilità motorie, psicologiche, psichiche o intellettive. Come se alle diverse esigenze e potenzialità educative - oltre all’ovvia eguaglianza nei diritti - si potesse dare la medesima risposta.

Questa indistinzione, associata all’immersione praticamente totale del soggetto disabile nel gruppo classe e nei suoi ritmi, ha impedito innanzitutto la specializzazione dei docenti e degli strumenti. E, temiamo, anche l’evoluzione positiva proprio degli studenti disabili.

## **LE DISABILITÀ INTELLETTIVE**

Tralasciando qui per un attimo i disabili percettivi e motori - per cui riteniamo che comunque debbano essere pensate e attuate strategie specifiche - vorremmo, per meglio farci capire, restringere il campo al solo ambito delle disabilità intellettive.

Spesso nell’immaginario comune, pensando all’handicap, si pensa al cieco, al sordo, al disabile in “carrozzella”. Proprio la carrozzella è il simbolo della segnaletica che compare nelle nostre strade e nei nostri luoghi e mezzi pubblici. Il disabile intellettivo è meno “visibile”, ma incontra altrettante, se non più gravi, difficoltà.

A definire la disabilità intellettiva è da molti anni il Quoziente Intellettivo o QI, integrato da altri test sulle prestazioni cognitive e sulle capacità attentive e mnemoniche. Si tratta di disabilità quando l’indice dell’intelligenza è significativamente inferiore a quello dei coetanei.

Le cause delle disabilità intellettive sono numerose e ancora in certi casi non ben conosciute. Spesso le cause sono di origine genetica. Le forme più frequenti con cui la disabilità si manifesta sono le sindromi di autismo, dell'X fragile, la sindrome di Down, le encefalopatie infantili.

Chi soffre di disabilità intellettiva, dal livello lieve a quello grave, necessita comunque di percorsi educativi, di strutture e di strategie differenziate.

### **GLI ALBORI DELL'INTEGRAZIONE DEI DISABILI INTELLETTIVI**

La vicenda della integrazione dei disabili intellettivi nella scuola italiana è legata, nell'immediato dopoguerra, alla figura di Giovanni Bollea. Il giovane psichiatra avviò nel 1947 il primo Centro Medico Psico-Pedagogico per la diagnosi e la cura dei disabili mentali, o disabili gravi come preferiva chiamarli.

La novità consisteva nel togliere al medico pediatra il monopolio della diagnosi e della cura (nessuna in realtà, mentre c'era l'internamento per i più gravi). Più specialisti - un neuropsichiatra, uno psicologo, un insegnante o un assistente sociale - avrebbero prodotto il miglioramento fisico, psicologico e culturale del soggetto in difficoltà, coinvolgendo anche le famiglie.

Si avverava il sogno di Maria Montessori, che nell'intervento al congresso di Pedagogia a Torino (1898) aveva sostenuto che i ragazzi disadattati erano insufficienti mentali da curare e non da rinchiudere nei riformatori.

### **LE CLASSI DIFFERENZIALI NEGLI ANNI '70 SONO MESSE IN DISCUSSIONE**

Per quarant'anni si assisterà alla continua crescita di classi speciali e differenziali (istituite con la riforma Gentile negli anni '20) rispetto alle comuni.

All'inizio degli anni settanta si diffondono nel dibattito culturale del nostro paese idee contrarie a ogni 'istituzionalizzazione' delle 'anormalità': carceri, manicomi, classi differenziali... In verità, le classi differenziali, se pure in alcune situazioni funzionavano egregiamente, erano col tempo diventate un modo per "liberarsi" dei soggetti difficili.

Anche la rapida urbanizzazione di molti figli di immigrati dal sud o dalle campagne, che avevano il problema della lingua italiana e che si trovarono inseriti di colpo in un contesto sociale e culturale totalmente nuovo, contribuì a fare delle classi speciali un uso improprio.

La legge n. 118 del 1971 prevedeva l'eliminazione delle barriere architettoniche per permettere anche ai disabili fisici l'accesso alle scuole. Nell'art. 18 si proponeva che "l'istruzione dell'obbligo dei minori invalidi civili [dovesse] avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti fossero affetti da "gravi deficienze intellettuali o menomazioni fisiche tali da impedirne l'inserimento".

La legge stimola nell'opinione pubblica la consapevolezza dell'esistenza dell'handicap motorio, delle difficoltà che queste persone menomate fisicamente incontrano nelle nostre città, edifici, mezzi di trasporto.... In quel momento si crea forse l'illusoria opinione che chiunque, disabile fisico, percettivo o intellettuale, possa accedere alle scuole normali senza particolare difficoltà. Si viene a confondere in quel momento l'abbattimento delle barriere architettoniche con quello delle barriere "mentali", di ben altro spessore e solidità.

Nello stesso anno l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite riconosceva nella "Dichiarazione dei diritti degli handicappati mentali", qualunque fosse l'origine, la natura ed il grado di handicap, il diritto ad avere gli stessi diritti fondamentali degli altri.

## **LA COMMISSIONE FALCUCCI PROPONE LA PIENA INTEGRAZIONE**

Nel 1975 il documento conclusivo della Commissione, promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione e presieduta dalla senatrice F. Falcucci, fissò i principi generali a cui doveva uniformarsi "un nuovo modo di essere della scuola, condizione della piena integrazione scolastica [dei disabili]".

La Commissione era partita dal "convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita". Che perciò si dovesse approntare "una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati". In essi infatti esistono, secondo la Commissione, potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale.

Lo spunto principale delle affermazioni della commissione Falcucci non appare dettato quindi da considerazioni di ordine scientifico o pratico, ma di “civiltà”. Queste affermazioni di principio, come succede spesso in Italia, si sono tradotte immediatamente nella proposizione incongruente: *Poiché riconosciamo il diritto all'istruzione per i disabili intellettivi, la struttura educativa è in grado di soddisfare questo diritto.*

In realtà, quali fossero gli studi o le evidenze scientifiche che stavano sotto il convincimento dichiarato dalla commissione Falcucci non è detto esplicitamente.

### **CON LA LEGGE 517 NASCE IL MODELLO ITALIANO DI INTEGRAZIONE**

Con la legge n. 517 del 1977, che riformava la scuola media, e con quella analoga della scuola elementare del 1985, si sancì il diritto di tutti i portatori di handicap di essere inseriti nelle classi comuni del percorso dell'obbligo scolastico.

Vengono abolite le classi differenziali e le scuole speciali e si impegnano gli insegnanti a programmare attività che permettano *l'individualizzazione dell'apprendimento*. Nasce ufficialmente *il modello italiano dell'integrazione dell'handicap*.

A favorire questo sviluppo vi fu certamente anche un motivo ‘economico’: le classi differenziali pesavano notevolmente sul bilancio dello Stato. Secondo l'ispettore A. Zelioli – uno dei protagonisti del dibattito in quegli anni – è l'alto numero di iscritti nelle scuole speciali e nelle classi differenziali (scuole speciali; 2247 nel 1962 , 6692 nel 1975; classi differenziali: 1133 nel 1964, 6199 nel 1971) e il costo sempre più elevato delle équipes psico-socio-pedagogiche e dell'assistenza sanitaria e scolastica a suggerire al governo di iniziare il dirottamento degli alunni verso le classi comuni.

Lo stesso Zelioli fu un sostenitore dell'integrazione nelle strutture scolastiche ordinarie degli insegnanti specializzati presenti nelle scuole speciali. Questo suggerimento, sfortunatamente, non fu accolto. Il trasloco degli alunni disabili dalle scuole speciali a quelle normali avvenne senza nessuna programmazione, senza una corrispondente utilizzazione delle competenze acquisite dagli insegnanti specializzati che lavoravano già con i ragazzi disabili.

I risultati iniziali non furono, ovviamente, entusiasmanti, ma nessun legislatore vide la necessità di andare a verificare, anche solo su un campione ridotto, cosa stava veramente succedendo negli istituti scolastici.

## **DEFINIRE LA DISABILITÀ INTELLETTIVA COMPORTA DELLE DIFFERENZE**

Nel corso degli ultimi trenta anni a livello culturale e scientifico è stata messa in discussione la dittatura diagnostica del QI, di cui abbiamo scritto in precedenza; anticipando quella impostazione che oggi emerge dall'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della salute e della disabilità).

Si passa da un giudizio in termini quantitativi (la "quantità" di intelligenza di un soggetto), ad un giudizio basato sulle possibilità di realizzare dei "funzionamenti adattivi".

Per comportamenti adattivi, generalmente, si intende: la comunicazione, la cura di sé, le abilità domestiche, la socializzazione, l'uso dei servizi della comunità, l'orientamento di sé, la salute e sicurezza, le abilità accademiche, il tempo libero, il lavoro (fonte: American Association for Mental Retard, AAMR).

Naturalmente i due aspetti, intelligenza e adattività, sono collegati, ma porre l'accento sul primo o sul secondo può fare una grande differenza a livello di strategia dell'intervento riabilitativo. Si può vedere l'integrazione scolastica prioritariamente come "impiego" dell'intelligenza disponibile per l'acquisizione di strumenti culturali, oppure come "ambiente" entro cui sviluppare le capacità relazionali e sociali. La scuola sicuramente funziona meglio nel primo ambito (intelligenza), mentre eccellono nel secondo (socialità) le organizzazioni del tempo libero: scoutismo, gruppi sportivi, circoli culturali e ricreativi, centri giovanili...

Con la copertura delle leggi e in mancanza di evidenze scientifiche, molto lentamente, ma inevitabilmente, comincia a radicarsi nell'opinione pubblica italiana l'idea che tutti i disabili intellettivi, anche i più gravi, se appropriatamente integrati nell'ambito scolastico, possono superare l'handicap. Esprimendo le loro potenzialità, qualunque esse siano, possono seguire un percorso scolastico "normale". Possono accedere agli esami di stato, indipendentemente dalle reali competenze acquisite, Possono conseguire titoli di studio con valore legale.

Come alternativa ai mancati progressi culturali ci si rifugia nei successi nella "socializzazione scolastica" con i coetanei.

## QUESTO È L'ULTIMO "MODELLO" DI DISABILITÀ

Un discorso analogo al deprezzamento del QI può ripetersi sul "modello" della disabilità. Si può passare da una definizione per cui la disabilità dipende da problemi biologici, a una per cui essa deriva invece dalle strutture culturali di ogni società. Al proposito si può proporre questa vicenda "esemplare".

Nel giugno 2011 è stata proposta dalla senatrice F. Biondelli la mozione 315, dedicata in modo particolare alla patologia di autismo. Il testo comincia così: " In considerazione del passaggio dal *modello medico* al *modello sociale* nel trattamento della disabilità, anche per l'autismo si rende necessario, ecc." .

Pochissimi giorni dopo, in un forum dedicato a questi temi, è apparsa una serrata critica per mano di un genitore di soggetto con autismo. Ne riportiamo il testo quasi integralmente: " [...] l'intervento [...] della sen. Biondelli inizia con quello che a mio avviso è un grave errore ideologico: lei dice che siamo passati dal modello medico al modello sociale della disabilità. Io spero che non sia così: che siamo passati dal modello medico al modello "bio-psico-sociale". Il modello sociale nega la patologia (nessuno è pazzo, tutti siamo pazzi) [...] se non si hanno le idee chiare si combinano solo casini [...]". Il genitore con le sue parole mostra un maggiore senso della realtà e una più assennata "resistenza" agli slogan di successo: belle utopie, di difficile o impossibile realizzazione pratica. Il tutto a scapito proprio dei disabili intellettivi.

## QUALE "RUOLO" PER I DOCENTI DI SOSTEGNO

A seguito della legge 517 all'interno della scuola nacque la nuova figura dell'insegnante specializzato di sostegno, il cui status e i cui compiti sono stati nel tempo meglio delineati.

All'inizio tali nuovi docenti vennero reclutati dall'immenso contenitore dei docenti soprannumerari, cioè di quelli che avevano perduto il posto. Nella scuola media risale proprio agli ultimi anni '70 il dimezzamento delle cattedre di Applicazioni Tecniche e di Educazione fisica, con il conseguente problema dell'impiego dei perdenti cattedra.

A questi novelli docenti di sostegno furono fatti corsi teorici di formazione in servizio, più rivolti alla sensibilizzazione dell'operatore che alla sua reale specializzazione. I corsi si conclusero senza alcun esame finale, allo stesso modo in cui erano partiti: senza alcun accertamento attitudinale dei partecipanti.

Nel corso degli anni le cose sono migliorate, ma non si può dire che si sia raggiunto un livello ottimale, come afferma del resto anche il rapporto di TreeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli, citato nella prima parte di questo scritto.

La preparazione dei docenti di sostegno rimane sostanzialmente teorica e non mirata ad alcuna disabilità in particolare. Il curriculum universitario è diventato competenza quasi esclusiva dei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione, in genere fortemente gelosi del proprio specifico disciplinare.

Pure i diritti sindacali sono da salvare. Non esiste un "albo" di docenti di sostegno con relativa specializzazione, da cui "pescare", quando in una scuola viene inserito un alunno portatore di quel particolare tipo di handicap. Si segue la graduatoria "egualitaria": punto (ovvero "punti" di anzianità) e basta!

Non deve allora meravigliare che finiscano "sui giornali" situazioni scolastiche anomale: docenti che improvvisamente "eccedono", incapaci di seguire contemporaneamente una ventina di allievi cosiddetti normodotati e uno (se non due) disabili gravi, con comportamenti problematici...

Negli articoli, nelle interviste agli "esperti", nei talk show si stigmatizza implacabilmente l'incapacità di un insegnante di gestire ... l'ingestibile! Nessuno semina dubbi o chiama mai in causa il "decisore" che ha creato quei contesti ingovernabili.

## **IL DISABILE INTELLETTIVO ACCEDE ALLE SUPERIORI E ALL'UNIVERSITÀ**

Con una Sentenza del 3 giugno 1987 i giudici della Corte Costituzionale hanno sostenuto che, "superato il preconcetto della irrecuperabilità del disabile", non può essere rifiutata allo stesso l'iscrizione e la frequenza anche delle scuole medie superiori. Sentenza che fu accolta da una circolare ministeriale l'anno successivo.

La sentenza era la risposta all'istanza dei genitori di una diciottenne portatrice di handicap che avevano impugnato dinanzi al TAR del Lazio la sua mancata re-iscrizione alla prima classe di un Istituto Professionale di Stato. La ragazza nell'anno precedente era stata ritenuta *inclassificabile* e quindi non ammessa.

Coinvolto dal Preside dell'istituto, il Provveditore agli Studi aveva chiesto di acquisire presso i servizi competenti dell'USL un parere medico-legale. Il responso dell'équipe aveva escluso che l'handicap – di tipo neuropsichico - fosse da considerarsi grave. Si sottolineava anzi “che la giovane poteva trarre dalla frequenza scolastica un beneficio che, se *relativo* in quanto all'apprendimento, era viceversa notevole sul terreno della socializzazione e dell'integrazione, sì da fare ritenere fondamentale la riammissione della stessa”.

Secondo l'équipe medico-legale e la Corte Costituzionale la scuola – almeno per i soggetti portatori di handicap – non è tanto un ambiente di *apprendimento*, che può essere quanto mai *relativo*, bensì una occasione di *socializzazione e integrazione*.

Chissà! Forse sarebbe stato utile un pubblico dibattito su queste affermazioni. Il dibattito non c'è stato e la norma è passata fra l'indifferenza generale.

In altri Paesi, la Scuola, per essere ritenuta tale, è anche fortemente selettiva. È difficile fare capire ai ragazzi normodotati il principio della *selezione per merito*, quando vedono che alcuni disabili intellettivi gravi conseguono, spesso “immeritatamente”, i loro stessi titoli di studio.

Negli ultimi anni abbiamo assistito alla “conquista” di titoli di studi universitari anche da parte di disabili intellettivi.

Il dibattito su questa materia è ristretto agli addetti ai lavori o ai familiari di soggetti disabili, mentre l'opinione pubblica resta piuttosto fredda. Forse è bene ricordare che il tema dell'Educazione è uno dei fattori chiave del successo umano e professionale delle giovani generazioni. E che riflettere in che modo si integrano persone con normali o ridotte possibilità nell'ambiente scolastico è un *dovere* civico, da non delegare agli esperti o alla classe politica.

Ci si potrebbe ad esempio porre la domanda se si fa veramente il bene dei ragazzi e delle ragazze disabili o se facciamo semplicemente del “buonismo sociale” accettando apaticamente la situazione attuale. Con tutta la comprensione possibile per quei genitori, che lottano contro la disabilità dei figli, preferendo a volte l'apparenza rispetto alla sostanza.

## LA LEGGE 104

Con la Legge quadro n. 104 del 1992 si sono riprese e si è data una dimensione organica alle norme e alle sollecitazioni di un quindicennio di integrazione. Come dice l'art. 12: "L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione".

Fino all'anno 2000 vari interventi legislativi hanno ampliato l'orizzonte di intervento istituzionale e sociale a favore dei soggetti con disabilità: dalla fase dell'infanzia, all'assistenza domiciliare, all'inserimento al lavoro.

Negli stessi anni nascono o si consolidano le associazioni dei genitori, diversificate per specifiche disabilità. Queste associazioni sono state sempre più in grado di influenzare le scelte delle istituzioni locali e nazionali, spesso sguarnite di validi punti di riferimento scientifici.

## PIÙ ISTRUITI A SCUOLA, PIÙ ISTRUITI A CASA?

Alcuni genitori di disabili intellettivi, non trovando in Italia alcuna valida alternativa ad una scuola pubblica di scarsa qualità, emigrano all'estero nella convinzione di trovare qualcosa di meglio.

Altri, per fortuna loro potendoselo permettere, fanno la scelta della *domiciliazione pedagogica o istruzione paterna*, educando i figli a casa propria, con personale veramente specializzato e a proprie spese.

In Italia, diversamente da altri paesi europei, sono spariti praticamente del tutto i vecchi Istituti specializzati nelle varie tipologie di handicap. Questo fatto ha favorito l'estinzione di varie professionalità che si erano formate nel corso degli anni in Italia prima del 1977.

Molti genitori di ragazzi e ragazze non vedenti o non udenti rimpiangono ancora l'efficacia delle precedenti scuole speciali.

Ci troviamo così, tra l'altro, "non in linea" con il Consiglio d'Europa, che nel documento "Guaranteeing the right to education for children with illnesses or disabilities" del 7 aprile 2011 raccomanda, per avere una reale inclusione del disabile nella scuola e nella società, una "close and appropriated co-operation between mainstream education and specialised structures" [stretta e appropriata cooperazione fra il sistema educativo e le strutture specializzate].

Con chi possiamo “cooperare” se, oltre al sistema scolastico ufficiale, non esistono più strutture specializzate? Il vuoto, alla fine, viene colmato da una vera e propria inflazione di offerte delle più varie “scuole” o “professioni” nell’ambito educativo, sociale o medico-riabilitativo. Offerte più o meno serie.

### **I DISABILI INTELLETTIVI “INTEGRATI” COME FINISCONO?**

Quale è stato il destino “sociale” dei ragazzi disabili che hanno frequentato le scuole assieme ai coetanei e oramai sono divenuti adulti?

Questa ricerca è indispensabile per avere dati affidabili sul buono o cattivo esito “finale” delle scelte fatte negli oramai lontani anni '70.

In mancanza di dati attendibili, possiamo solo proporre alcune osservazioni empiriche e parziali.

Risulta che sono stati realizzati inserimenti nel mondo del lavoro di disabili percettivi, motori e di quelli che un tempo venivano definiti con “ritardo cognitivo lieve”. Quindi di una minoranza nel diversificato mondo dell’handicap.

Sono rare invece le presenze dei disabili intellettivi medio-gravi. Uscite dalla scuola, queste persone, oramai adulte, non sono più “visibili”. Ma mantenendo scarse competenze o autonomie personali, dipendono totalmente dai familiari o dai servizi sociali.

Si continua a vivere in famiglia, con conseguenze a volte tragiche. È di cinque anni fa il caso del medico Salvatore Piscitello, condannato per avere ucciso il figlio disabile percettivo e intellettivo gravissimo e graziato dal Presidente della Repubblica. Oppure la vicenda del maestro Calogero Crapanzano, che ha commesso per gli stessi motivi il medesimo atto l’anno successivo.

La Scuola, dopo trent’anni di sperimentazione del modello dell’integrazione rigidamente e esclusivamente scolastica, dovrà rivedere le proprie dottrine?

Se la “diversità” permane, nonostante i titoli scolastici ottenuti, qualcosa non ha funzionato. Anche se, naturalmente, si deve essere realisti: l’istruzione non può fare miracoli, ma essere più efficace forse sì.

Forse a molti familiari di disabili intellettivi avrebbe fatto comodo la presenza sul territorio di strutture più specializzate per i loro figli tanto problematici.

## LA SCUOLA “PARCHEGGIO”

La frequente inefficacia “finale” di molti percorsi scolastici di disabili intellettivi, la mancanza di alternative credibili e accessibili, la carenza di supporti “oltre l’età scolare”, spingono moltissimi genitori a volere la permanenza dei loro figli nella scuola il più a lungo possibile. In fondo una scuola mal funzionante, può essere sempre un discreto “parcheggio”.

Sta diventando una consuetudine per i genitori di disabili intellettivi chiedere (e ottenere!), indipendentemente da ogni considerazione educativa, che il proprio figlio ripeta l’anno. Altra “manovra” affine consiste nel non presentarsi all’esame alla fine della scuola media, per essere bocciati “ope legis”.

## LE SCELTE MINISTERIALI

Alcuni dei fatti narrati in precedenza, come l’ammissione dei disabili intellettivi nelle scuole superiori a seguito di una sentenza del TAR, inducono a riflettere sul comportamento del Ministero dell’Istruzione pubblica.

Nell’applicare le leggi, spesso, a livello ministeriale, non ci si affida alla ricerca scientifica o a approfonditi studi di verifica, ma a opzioni ideali o alla presunta competenza dei consulenti. Senza del resto confrontarsi seriamente con sistemi scolastici di paesi più pragmatici, nonostante la progressiva integrazione europea anche in campo educativo.

A volte, da parte dei ministri dell’educazione si sono favorite certe soluzioni per le pressioni delle associazioni di genitori di disabili. Come è accaduto nel 2008, quando dopo l’esame di stato per i circa 500 000 “maturati” non è stato possibile vedere la propria votazione esposta al pubblico. Vi fu confusione, durata giorni, su chi e perché avesse presa quella decisione. Al Ministero dichiaravano di non saperne nulla. Alla fine un sottosegretario ha ammesso che la decisione era stata presa per “sensibilità” verso i genitori dei disabili.

## ESSERE O APPARIRE

Abbiamo la testimonianza di disabili “lievi” per cui, avere la possibilità di “apparire” alla pari degli altri (senza esserlo), è fonte di imbarazzo e mortificazione.

Una mamma racconta di come il figlio (certificato per “ritardo cognitivo”) si senta felice e particolarmente appagato quando si trova, un solo giorno alla settimana, in un centro ricreativo ben organizzato in cui sono presenti anche molti ragazzi più deboli di lui. È l’unica occasione che ha di sentirsi capace e utile a un’altra persona (mentre i giudizi scolastici “gonfiati” non lo rendono affatto orgoglioso).

Sul tema dell’essere o dell’apparire si può vedere *Out Aut*, di P. Cova, J. e T. Gabrielli, pubblicato da Vannini nel 2011. A pag. 269, riferendosi alla realtà di un istituto delle superiori, si legge: “ Il divario tra i due gruppi di coetanei (tipici e non) è ora travolgente... Si concede al ragazzo certificato una formale partecipazione a sperimentazioni didattiche che, in mancanza di una appropriata gestione di competenze di base, anziché arricchire, ne rallentano notevolmente l’acquisizione, inficiando la qualità della sua integrazione... L’aggancio astratto, la fantasia, l’arricchimento per analogia, la generalizzazione intuitiva, lo scherzo, il doppio senso, la traslazione ecc. non aiutano, non migliorano l’apprendimento degli alunni certificati... li confondono, complicano le mete, le ritardano... Non ammettere la profonda povertà di mezzi (comprensivi ed espressivi) della disabilità intellettiva-comportamentale ... produce danni allargati”.

Al contrario, a queste asserzioni, altri genitori di disabili ribattono affermando che, per una vera inclusione, sono gli allievi normodotati che debbono cercare di abbassarsi al livello del compagno in difficoltà. Solo così, trae vantaggio il ragazzo in difficoltà dal “ritmo” della classe adattato al suo, ma anche i compagni normodotati che sperimenteranno socialità, solidarietà, comprensione ...

Sinceramente non ci sembra un percorso educativo credibile e percorribile, né per chi ha potenzialità e aspettative comuni, né per chi ha bisogni educativi speciali.

### **QUALI PROPOSTE PER "CAMBIARE"?**

Sicuramente non è stata trovata ancora la soluzione ottimale per il tema così complesso dell’educazione del disabile intellettivo. Tuttavia si potrebbero sperimentare strategie riabilitative su piccoli gruppi, applicando validi criteri scientifici. È la proposta presente come conclusione in *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* già citato. Nel volume si propone di togliere alla Neuropsichiatria Infantile le competenze

che ora detiene e di creare dei Centri territoriali, chiamati Centro Risorse per l'Integrazione o CRI, con personale esperto nelle diverse disabilità.

In questa ottica, gli esperti – che sostituiscono gli insegnanti di sostegno generalisti – sarebbero distribuiti nelle varie scuole a seconda dei “bisogni speciali” presenti. Essi fungerebbero anche da “coordinatori” e “supervisori” dell'intero processo educativo del disabile. I colleghi, gli insegnanti curricolari, che avranno avuto nel frattempo una formazione nell'ambito della “pedagogia speciale”, diventerebbero a pieno titolo corresponsabili della realizzazione del progetto educativo individualizzato.

L'ipotesi, che cerca di superare i limiti della situazione attuale, ha forse alcuni punti deboli che cercheremo di evidenziare. Se può essere positivo che gli “esperti” facciano parte di un unico centro risorse e non siano assegnati alle scuole “a caso”, diventa difficile prevedere quanto tempo ci vorrà per renderli competenti, ancora più difficile programmarne il numero secondo le specializzazioni.

Chi poi formerebbe questi esperti non è del tutto chiaro. È un azzardo inoltre abbandonare il campo delle neuroscienze, per accontentarsi di quello della pedagogia, dati i costanti progressi delle prime.

Un altro aspetto riguarda la formazione in servizio in pedagogia speciale dei docenti curricolari. Già sappiamo della scarsa efficacia dei corsi di aggiornamento e delle difficoltà logistiche per la loro frequenza. Temiamo inoltre che una “infarinatura” superficiale non modifichi le abitudini consolidate del nostro corpo docente. Resta poi fermo il fatto che nessuno è riuscito finora a dimostrare che sia possibile – ottenendo risultati – insegnare a una classe di 20 studenti senza particolari difficoltà e contemporaneamente rispondere alle esigenze educative speciali del disabile. (Tralasciamo di dire che certe discipline, o il livello a cui il loro curriculum è giunto, potrebbero essere inaffrontabili per chi ha carenze gravi).

Crediamo invece che il problema sia di risorse – del loro numero e soprattutto della loro qualità – e del loro utilizzo funzionale. Al proposito, si potrebbe andare a vedere più da vicino l'esperienza delle *classi potenziate*; per ora molto poche in Italia, ma con organizzazione ed esiti che sembrano incoraggianti.

Soprattutto sarebbe auspicabile abbandonare vecchi schemi, tabù e ideologie, ed affrontare il problema molto più pragmaticamente di quanto si è fatto finora.

**BIBLIOGRAFIA**

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.

Cova P., Gabrielli J., Gabrielli T., 2011, *Out Aut*, Vannini, Bergamo.

Sbarbati L., 1998, *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienze*, Armando Editore, Roma.

**Anna Maria Arpinati**

**Daniele Tasso**

Anna Maria Arpinati ha prestato servizio per un decennio presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna. E' autrice, insieme ad altri, di libri di testo per l'insegnamento della matematica nella scuola secondaria di primo grado (editore Zanichelli). Con altri autori ha scritto i volumi AUTISMO e TIScA per Armando Editore, SCUOLA & SQUOLA per adn kronos editore.

Attualmente è presidente di *Associazione élève*, associazione onlus di volontariato che si occupa di allievi con disabilità intellettive.

Daniele Tasso è formatore in corsi di aggiornamento per insegnanti, è esperto nell'insegnamento della lingua italiana per allievi stranieri. Da sempre si interessa di problemi scolastici, in modo particolare del processo di apprendimento degli allievi.

E' coautore di libri: per una migliore conoscenza e un più efficace trattamento in ambito scolastico dei soggetti con autismo (AUTISMO - Armando Editore) - per un approfondimento critico dei problemi interni alla scuola italiana ( SCUOLA & SQUOLA - adn kronos editore). Dal 2010 coordina l'area didattica di Associazione élève.