



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

Corso di Laurea in Scienze dell'educazione

Classe n. L-19

La formazione scolastica nel rispetto dell'individualità: l'inclusione scolastica nel contesto del Centro Diurno “Raggio di Sole”

Relatore: Chiar.mo Prof. Adolfo Scotto di Luzio

Prova finale di Elisabetta Festa

Matricola n. NOME 1049052 COGNOME

**ANNO
ACCADEMICO
2019 /2020**



A Fabri, il mio guerriero

Sommario

Introduzione.....	5
-------------------	---

CAPITOLO 1

L'inclusione scolastica	7
1.1 Cenni storici sulla disabilità.....	8
1.2 La via italiana all'inclusione.....	9
1.2.1 Gli anni 1969-1975.....	10
1.3 Il caso "Alice Project"	20
1.3.1 Il metodo di Giacomini.....	22

CAPITOLO 2

Il riconoscimento dell'individuo a livello legislativo.....	25
2.1 La via italiana all'inclusione scolastica	25
2.2 Il diritto allo studio del soggetto disabile.....	31

CAPITOLO 3

Formazione scolastica del disabile: il caso del Centro Diurno "Raggio di Sole"	33
3.1 Presentazione del Centro Diurno	33
3.1.1 L'utenza	34
3.1.2 L'equipe.....	35

3.2	Modalità di intervento per l'inclusione scolastica	35
3.2.1	L'istruzione domiciliare	36
3.2.2	L'istruzione mediata	37
3.2.3	I ragazzi a scuola	38
3.3	Compilazione di CANS come strumento di monitoraggio	40
3.4	Affinità tra il Centro Diurno e la Scuola di Alice: la poesia.....	42
	Conclusioni.....	47
	Ringraziamenti	51
	Bibliografia e sitografia	53

INTRODUZIONE

Questo lavoro si propone di mostrare come, attraverso la valorizzazione dell'individuo come singolo attraverso l'accettazione delle differenze che esistono tra ogni persona, è possibile favorire la formazione sociale, scolastica ed emozionale del soggetto. In particolare, in questo elaborato il focus è posto all'interno del contesto scolastico. L'obiettivo sarà dunque di mettere in evidenza le modalità di attenzione e valorizzazione del singolo individuo – a seconda delle sue caratteristiche – attraverso la breve presentazione di casi specifici.

Nel primo capitolo faremo un excursus storico rispetto al trattamento e alla considerazione della disabilità nella storia, con particolare attenzione agli anni Sessanta e Settanta del XX secolo. A tal proposito sarà effettuata una fotografia dei contesti principali che, in quegli anni, hanno reso possibile l'accettazione del diverso nell'ambiente scolastico da parte della società. In ultimo, verrà presentato un progetto pilota innovativo di integrazione scolastica, attuato in India dal maestro trevigiano Valentino Giacomini.

Nel corso del secondo capitolo verranno individuate le principali disposizioni legislative italiane che hanno reso possibile e facilitato l'integrazione dei soggetti handicappati all'interno delle classi normali, dagli anni Sessanta del 1900 fino ad oggi.

Nel terzo capitolo verrà presentato il caso particolare del Centro Diurno "Raggio di Sole", con riferimento alla tipologia di utenza e alle figure professionali che lavorano al suo interno. Specificatamente, saranno individuate ed esplicate le modalità attraverso cui i pazienti sono accompagnati durante il proprio percorso scolastico, nel rispetto dell'individualità e delle caratteristiche di ognuno.

Verrà poi individuato un ulteriore punto di contatto tra il Centro Diurno e la Scuola di Alice, oltre a quello dell'integrazione scolastica: sarà qui spiegato il ruolo delle poesie e dei racconti, utilizzati come mezzi per favorire e sviluppare l'attenzione al proprio pensiero e alla propria percezione.

CAPITOLO 1

L'INCLUSIONE SCOLASTICA

Per inclusione si intende un costrutto riferito ad uno o più contesti che sappiano diffondere «sentimenti positivi, [...] fiducia e speranza»¹ e che mirino all'eliminazione di ogni forma di discriminazione.

Il tema dell'inclusione riguarda diversi ambiti di vita quali etnico, culturale, la condizione fisica e/o il deficit cognitivo dell'individuo. Ogni soggetto porta con sé il diritto ad essere trattato equamente in base alle proprie caratteristiche e ciò implica l'abbattimento di barriere fisiche, sociali e culturali. Tutti gli individui devono godere del diritto all'uguaglianza purché ciò avvenga nel rispetto e nel riconoscimento delle differenze di ogni individuo. È proprio muovendo dalla considerazione dell'unicità e delle differenze di ognuno che si promuove l'uguaglianza: questa infatti «non implica affatto la cancellazione delle differenze. Al contrario. La vera uguaglianza è quella che riconosce e valorizza le differenze individuali, senza però negare a nessuno un accesso paritario ai diritti»². In questo senso, sarebbe opportuno parlare di prospettiva inclusiva intesa come «ampliamento dell'arco temporale d'azione socio-educativo rivolto al singolo» che miri alla costruzione consapevole di una «prassi di convivenza basata sulla reciprocità e sul riconoscimento e la piena realizzazione dei diritti di cittadinanza e partecipazione»³.

Questo tema trova vasta applicazione nel contesto scolastico, in particolare nei confronti di soggetti considerati “diversi”, come disabili, stranieri e persone con necessità specifiche.

¹ S. Soresi, *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, il Mulino, Bologna 2016, pp. 169-170

² M. Marzano, *Il diritto di essere io*, Editori Laterza, Roma 2019, p. 10

³ S. Besio, *Un'esperienza auto-valutativa della qualità dell'integrazione scolastica in Valle d'Aosta*, in AA.VV., *Saperi, competenze e buone pratiche per la professione insegnante: il valore del territorio*, Tipografia Valdostana, Aosta 2008, p. 60

L'inclusione è un processo continuo che, in ambito scolastico, dovrebbe poter prevedere la modificazione dell'insegnamento affinché possa essere garantito un percorso scolastico inclusivo per tutti gli alunni, non soltanto per quelli in difficoltà.

L'approccio scolastico inclusivo fa sì che le differenze di ogni ragazzo vengano considerate risorse che possono essere impiegati all'interno della classe stessa come strumento di crescita e di arricchimento per gli alunni stessi. Ne consegue che esaltare le differenze significa abbandonare l'idea che solo alcuni alunni abbiano bisogno di piani educativi individualizzati, quanto piuttosto che a tutti gli studenti dovrebbe essere riconosciuto un progetto personalizzato, a seconda dei bisogni personali di ciascuno.

La capacità di soffermarsi sull'individualità di ogni singolo studente, disabile e non, porta allo sviluppo della presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche e delle differenze che contraddistinguono ciascuno come soggetto irripetibile. Infatti, è solo dopo aver conquistato se stessi che si è «pure conquistatori di libertà»⁴.

1.1 Cenni storici sulla disabilità

In quanto caratteristica strettamente umana, la disabilità è sempre esistita e sempre diversa è stata la sua inclusione, a seconda del periodo di riferimento.

Ai tempi dei Greci, il soggetto disabile o menomato era allontanato ed emarginato dalla società o - in casi più gravi - soppresso. In particolare, secondo la tradizione di Sparta, i bambini che nascevano con evidenti menomazioni fisiche erano gettati dal monte Taigeto, poiché non erano ritenuti in grado di provvedere alla difesa della polis.

Ad Atene, invece, era lo stato che doveva occuparsi dei disabili, anche se l'ideale di bellezza e perfezione fisica conduceva all'esclusione di questi soggetti.

Nel corso dei secoli, l'insegnamento venne visto sempre più come beneficio da riconoscere ad ogni individuo. In particolare, i due massimi momenti di passaggio della civiltà occidentale rispetto a questo tema furono il Cristianesimo e l'Illuminismo. La religione cristiana per prima introdusse il concetto di uguaglianza degli uomini, in quanto

⁴ M. Montessori, *Educare alla libertà*, Oscar Mondadori, Milano 2017, p. 66

tutti figli dello stesso Dio. Fu così che, nel XIII secolo, con l'avvento del Medioevo, cominciò a dilagare un sentimento di generosità che portò alla creazione delle prime strutture ospedaliere per disabili dirette da comunità religiose: si ebbe così la prima fase di istituzionalizzazione dei soggetti considerati diversi.

Nel XVIII secolo, conosciuto come l'età dei lumi, Diderot sottopose il concetto di normalità a considerazione di carattere critico, dichiarandolo non esistente e affermando come lo sviluppo morale e l'intelligenza dei soggetti dipendessero dai contesti sociali, culturali, ambientali e educativi.

Con l'avvento della rivoluzione industriale, ci fu una nuova fase di istituzionalizzazione dei disabili e degli invalidi, poiché questi non erano in grado di lavorare e dunque di provvedere alla crescita economica dello Stato.

A seguito delle teorie darwiniane - secondo le quali l'individuo più forte era destinato a sopravvivere e a riprodursi - nel XIX secolo si sviluppò l'idea che dall'evoluzione come lotta per la sopravvivenza, che si estese fino alla prima metà del XX secolo. Il concetto della conservazione del più adatto portò allo sviluppo delle teorie eugenetiche, le quali miravano a migliorare le qualità genetiche di alcune popolazioni umane, come nella Germania nazista e nell'Italia fascista. La messa in pratica di queste teorie portò all'orrore dell'attuazione del programma di sterminio chiamato Aktion T4, attraverso il quale vennero uccise all'incirca 200.000 persone con disabilità mentale e fisica.

Sarà solo dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale che si comincerà a discutere del riconoscimento dei soggetti disabili e dei diritti che spettano loro in quanto esseri umani.

1.2 La via italiana all'inclusione

In Italia, il problema dell'inclusione scolastica dei soggetti con disabilità è stato largamente discusso nei secoli; il tema ha avuto diversi risvolti originali, in linea con il clima culturale delle varie epoche. Ad esempio, il primo tentativo di inclusione scolastica può essere ricondotto al sacerdote Tommaso Silvestri, che aprì nel 1785 a Roma la prima scuola per sordomuti.

Tuttavia, il tema dell'integrazione a scuola è stato trattato con particolare sensibilità nel corso del XX secolo. Infatti, la vera promotrice di questo filone è considerata Maria Montessori che «con competenze pedagogiche e mediche»⁵ per prima portò all'attenzione del Congresso pedagogico il problema dell'educazione dei bambini fino ad allora considerati non educabili. Tramite i suoi studi e il suo impegno, la Montessori riuscì a dimostrare che anche i soggetti affetti da gravi forme di menomazione intellettiva avrebbero potuto conseguire importanti risultati in aree come la scrittura e le abilità manuali se affiancati da figure di sostegno formate adeguatamente. Per favorire l'inclusione scolastica di questi bambini deficienti – dal latino *deficĕre*, cioè “mancare”, in questo caso utilizzato per indicare un «individuo incapace, per le sue limitazioni mentali»⁶ - Maria Montessori introdusse l'utilizzo di materiale didattico creato volutamente per loro e una riorganizzazione dell'ambiente aula. L'innovazione portata dalla Montessori fu una modalità nuova di attenzione da prestare al soggetto disabile: infatti, è attraverso l'utilizzo di oggetti nuovi e la valorizzazione delle loro potenzialità psico-fisiche che si «rende possibile l'educazione»⁷.

Nella storia della pedagogia dell'inclusione si susseguono altre figure di rilievo, tra le quali Giovanni Gentile, pedagogista, filosofo e Ministro della Pubblica Istruzione, a cui fu affidata la gestione del sistema scolastico italiano. Con la legge Gentile del 1923 venne imposto l'obbligo scolastico anche a bambini e adolescenti con disabilità sensoriali; per le altre forme di handicap, tuttavia, «la scolarizzazione rimaneva una possibilità remota, legata eventualmente all'iniziativa privata»⁸.

1.2.1 Gli anni 1969-1975

Le innovazioni più consistenti rispetto all'inclusione scolastica dei soggetti considerati diversi si hanno attorno agli anni 70 del XX secolo. Nonostante l'obiettivo

⁵ S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milano Comparetti*, Edizioni e/o, Roma 1996, p. 22

⁶ Voce: *deficiente*, in *Lo Zingarelli minore* (prima ed., p. 310), Zanichelli, Bologna 2001

⁷ M. Montessori, *Educare alla libertà*, cit., p. 106

⁸ S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milano Comparetti*, cit., p. 34

dell'integrazione sia tuttora in evoluzione, il percorso che in quegli anni ha portato al raggiungimento di certi obiettivi è stato lungo e tortuoso in diversi contesti.

Il concetto di Sessantotto – nato come evento mondiale che si abbatté poi su tutto l'Occidente - «viene spesso adoperato per definire l'intero ciclo di protesta che ebbe luogo tra il 1968 e il 1978, il quale coinvolse prima le università e in seguito le fabbriche e i vari settori della società»⁹, mettendo in discussione la maggior parte delle tradizioni dell'epoca.

1.2.1.1 Il contributo delle lotte sindacali

Nella seconda metà degli anni 60 del XX secolo, ci furono numerosi movimenti operai che denunciavano le condizioni dei lavoratori nelle fabbriche. Ad essere contestate erano le migliaia di morti sul lavoro, gli infortuni, i casi di malattia, i fattori di rischio derivanti dalle strutture, dai macchinari e dalle sostanze chimiche. L'elemento fondamentale che venne introdotto in questi anni fu la considerazione del soggetto lavoratore: esso è infatti valutato da ora come «essere pensante»¹⁰ e come persona nella sua totalità.

Le richieste portate dagli operai e dai lavoratori rispetto al proprio stato sul luogo di lavoro erano fondamentali per poter raggiungere un livello minimo di tutela. Tuttavia, per poter effettuare questo cambiamento era necessaria la partecipazione degli stessi lavoratori alle azioni di sensibilizzazione.

È stato grazie al tentativo di rispondere alle esigenze dei lavoratori che si è successivamente posta l'incognita della tutela e dell'integrazione dei soggetti disabili all'interno dei luoghi di lavoro prima e nella società poi. Infatti, «spesso una migliore conoscenza dell'organizzazione del lavoro, delle caratteristiche delle sostanze chimiche maneggiate, degli stili di vita, dei rischi collegati all'organizzazione del lavoro avrebbe potuto prevenire la nascita di un figlio handicappato»¹¹.

⁹ L. Zamponi, *La memoria in azione. Narrazioni del Sessantotto nel movimento studentesco italiano del 2008-2011*, in AA. VV., *Sessantotto. Passato e presente dell'anno ribelle*, a cura di D. della Porta, Feltrinelli, Milano 2018, p. 59

¹⁰ G. De Luca, M. Zappella, *L'alba dell'integrazione scolastica*, a cura di M. Deluca, Carocci editore, Roma 2013, p. 23

¹¹ *Ivi*, p. 24

Vennero così creati incontri anche all'interno delle fabbriche con il coinvolgimento di esperti nel settore, che potessero rispondere esaurientemente alle questioni portate dai lavoratori e mirassero a trasferire informazioni e conoscenze scientifiche alla popolazione. Così «accadde che i primi genitori che si schierarono perché i loro figli handicappati avessero pari dignità [...] erano lavoratori che partecipavano attivamente alle battaglie per migliorare le condizioni di vita nei luoghi di lavoro»¹².

Una delle conquiste principali dei moti dei lavoratori, fu la Legge 20 maggio 1970, n. 300, conosciuta anche come “Statuto dei lavoratori”, nella quale si individuano importanti riconoscimenti, come la libertà di opinione del lavoratore, il miglioramento delle situazioni lavorative e la tutela dell'integrità fisica, riconoscendo loro il

diritto di controllare l'applicazione delle norme per la prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali e di promuovere la ricerca, l'elaborazione e l'attuazione di tutte le misure idonee a tutelare la loro salute e la loro integrità fisica.¹³

1.2.1.2 Una nuova sensibilità

Al nuovo scenario di sensibilità che si stava creando, un importante contributo venne dato dalla pubblicazione nel 1978 di “Lettera a una professoressa” firmata dai giovani alunni della scuola di Barbiana che si raccoglievano attorno a don Lorenzo Milani, educatore cattolico italiano. Questo scritto si propose come «il più audace documento contro le istituzioni scolastiche di stato della metà degli anni Sessanta»¹⁴.

La Lettera si presentò come un'accusa agli insegnanti di quell'epoca. Le obiezioni degli studenti riguardavano le preferenze dei professori nei confronti dei figli dei ricchi e le bocciature dei ragazzi poveri senza alcuno scrupolo e senza la considerazione della condizione o della provenienza della famiglia degli stessi. La scuola del tempo era definita infatti “classista” ma «una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose»¹⁵.

¹² *Ivi*, p. 25

¹³ L. 20 maggio 1970, n. 300

¹⁴ S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milano Comparetti*, cit., p. 5

¹⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p 105

La scuola di quei tempi venne definita «tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi»¹⁶, in contrapposizione con l'articolo n. 3 della Costituzione secondo il quale «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale» al di là «di condizioni personali e sociali»¹⁷.

Le classi povere erano più emarginate e stigmatizzate e in particolare il divario maggiore era presentato dai due binomi città-campagna e Nord-Sud. Questa disparità contribuiva spesso ad etichettare i soggetti con alcune difficoltà come “anormali”, senza tentare di capire quale fosse il vero motivo della problematicità che essi portavano. Si venne così a creare l'industria dei «falsi handicappati, vale a dire dei bambini e ragazzi messi da parte per ragioni sociali»¹⁸.

Tuttavia, i tempi erano maturi perché la popolazione prendesse coscienza di sé stessa e cominciò a lottare per i problemi riguardanti la famiglia, il divorzio, l'aborto e la condizione del soggetto handicappato. Grazie ai nuovi moti, il soggetto disabile cominciò ad essere visto come persona con determinate caratteristiche e non più come un oggetto: tramite questa apertura, fu possibile «lavorare sull'origine del rifiuto sociale e individuale dell'handicappato, sul sistema di insicurezza che generava, sull'idea negativa di sé che trasmetteva» e creare successivamente «assemblee cittadine, di genitori, gruppi di lavoro, incontri mirati» che potessero «approfondire le origini degli stereotipi culturali sulla diversità e predisporre le condizioni culturali per una sua rivisitazione critica»¹⁹.

Fu grazie all'organizzazione e alla partecipazione spontanea della popolazione che si rese possibile il tentativo di rispondere alle domande sull'inclusione. L'intento fu di fornire più informazioni possibili alla gente affinché questa potesse formarsi: «nacque così la cultura dell'integrazione della diversità in mezzo ai cittadini, ai lavoratori, alle casalinghe, non calata dall'alto, ma sviluppata dal basso, su basi democratiche e partecipative»²⁰.

¹⁶ *Ivi*, p 31

¹⁷ Cost. it., articolo n. 3

¹⁸ G. De Luca, M. Zappella, *L'alba dell'integrazione scolastica, cit.*, p. 31

¹⁹ *Ivi*, p 53

²⁰ *Ivi*, p 54

1.2.1.3 Sconvolgimenti politici

Il 1968 segnò l'inizio delle rivolte sociali ed operaie in Italia, le quali mossero dai primi movimenti studenteschi americani. La prima università ad essere occupata dagli studenti fu quella di Berkley nel 1964, a seguito dell'aggressione americana allo stato del Vietnam, dell'aumento delle discriminazioni razziali e della politica aggressiva dell'allora governatore californiano Ronald Reagan. A partire dall'università della California, il movimento di protesta si ingrandì a macchia d'olio raggiungendo numerose nazioni come Francia, Polonia, Giappone.

In Italia, in particolare a Milano, nei primi anni Sessanta sorse l'organizzazione extraparlamentare denominata Movimento Studentesco, promosso da studenti legati al Partito Comunista Italiano (PCI). Nonostante l'aumento considerevole degli studenti universitari nell'arco di un decennio, la scuola era accusata di «mirare all'assimilazione e, al contempo, alla selezione sociale»²¹. Una scuola che invece di «rimuovere gli ostacoli,» lavorava «a aumentare le differenze»²². Gli studenti penalizzati erano i figli dei contadini e coloro che provenivano dalle campagne.

Gli studenti cominciarono ad occupare le università, prima tra tutte l'Università Cattolica di Milano. Il fenomeno cominciò ad espandersi in tutta Italia fino ad inglobare i contemporanei movimenti dei lavoratori.

Questi moti presero corpo nelle università e raggiunsero poi l'esterno: riuscirono dunque a sollecitare la società fino ad arrivare nelle fabbriche e poi nelle piazze. Tuttavia, la risposta politica non fu altrettanto soddisfacente. Questa fu limitata e tardiva e prevalsero sentimenti di chiusura, in particolare dalle fazioni di destra ed estrema destra che risposero con la violenza alle manifestazioni.

In quello stesso anno sorsero i movimenti dei lavoratori che lottavano per l'aumento del salario, per l'abolizione delle “gabbie salariali” e per una maggiore considerazione della figura dell'operaio. Era l'“autunno caldo”.

²¹ D. della Porta, *Il 1968 nel 2018: memoria in movimento*, in AA.VV., *Sessantotto. Passato e presente dell'anno ribelle*, cit., p.21

²² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 64

Sia i movimenti dei lavoratori che quelli studenteschi ponevano le proprie basi su trattamenti egualitari dei soggetti e sulla solidarietà. Si associarono così nella lotta alla politica del tempo.

Fu nel 1969, con il sempre maggior coinvolgimento del popolo alle manifestazioni per le strade delle città, che la fazione opposta a questi movimenti di apertura intraprese la strategia delle stragi, dando inizio al cosiddetto terrorismo nero. Una delle prime fu la strage di piazza Fontana, a Milano.

Le manifestazioni e le successive rappresaglie proseguirono a più riprese fino al 1977.

Il Partito Comunista Italiano (PCI) fu quello che più di tutti diede il suo contributo alla questione dell'integrazione scolastica, iniziata anch'essa in quegli stessi anni. Il Partito infatti era «dentro alla situazione universitaria e attento ai suoi sviluppi anche prima del 1968»²³ e riuscì così a sostenere la rivoluzione che si era messa in atto rispetto all'inclusione di ogni soggetto; infatti, tutte queste lotte non dovevano essere considerate battaglie «di parte, ma di tutti»²⁴.

1.2.1.4 Una nuova stagione di riforme

A seguito delle rivolte studentesche e dei lavoratori, la politica si mosse verso importanti riconoscimenti. A livello sociale, ad esempio, il divorzio venne introdotto in Italia con la Legge 1 dicembre 1970, n. 898. Un'altra importante conquista fu l'approvazione della Legge 20 maggio 1970, n. 300, conosciuta anche come “statuto dei lavoratori”.

I movimenti studenteschi lottavano per l'eguaglianza anche in ambito scolastico. Nelle scuole dell'epoca, fra gli «studenti universitari i figli di papà» erano «l'86,5%. I figli di lavoratori dipendenti il 13,5%. Fra i laureati: i figli di papà 91,9%, figli di lavoratori dipendenti 8,1%»²⁵. I soggetti handicappati, invece, svolgevano le lezioni all'interno di classi speciali e ancora non erano presenti delle leggi che ne prevedessero l'inclusione scolastica.

²³ G. De Luca, M. Zappella, *L'alba dell'integrazione scolastica, cit.*, p. 32

²⁴ *Ivi*, p. 28

²⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa, cit.*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2008, p. 75

A seguito della rivoluzione messa in atto dai movimenti, a partire dal 1968 furono identificate e riconosciute diverse importanti leggi a favore dell'inclusione scolastica dei soggetti "diversi".

La prima normativa fu introdotta dal Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, la quale uniformava la preparazione dei docenti specializzati tramite «apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico»²⁶.

Tramite Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227, si prevedeva

di proporre l'adozione di misure e modalità organizzative utili e applicabili per facilitare, per quanto possibile, un sempre più ampio inserimento di detti alunni nelle scuole aperte a tutti gli allievi. Tale obiettivo, che non è incompatibile con la necessaria continuità dell'opera degli istituti speciali e delle strutture specializzate oggi esistenti, sarà reso possibile dalla stessa trasformazione e dal rinnovamento delle scuole comuni, che dovranno essere progressivamente messe in grado di accogliere anche i discenti che, nell'età dell'obbligo scolastico, presentino particolari difficoltà di apprendimento e di adattamento.

Un'altra disposizione normativa fu la Legge 4 agosto 1977, n.517. Ivi si affermava che la scuola avrebbe dovuto attuare «forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati»²⁷, introducendo la figura dell'insegnante di sostegno per i soggetti che ne avessero avuto la necessità.

²⁶ D.P.R 31 ottobre 1975, n. 970, art. 8, Norme in materia di scuole aventi particolari finalità

²⁷ L. 4 agosto 1977, n. 517, art. 2, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico

La legge più rivoluzionaria approvata negli anni Settanta è la cosiddetta Legge 180 o Legge Basaglia, così chiamata in onore dello psichiatra Franco Basaglia, uno dei promotori della rivoluzione in ambito psichiatrico in Italia. La Legge 13 maggio 1978, n. 180 prevedeva la chiusura di tutti i manicomi su suolo italiano e faceva «divieto di costruire nuovi ospedali psichiatrici, utilizzare quelli» allora «esistenti come divisioni specialistiche psichiatriche di ospedali generali o sezioni psichiatriche»²⁸.

La Legge 180 durò solo pochi mesi poiché venne sostituita con la successiva Legge 23 dicembre 1978, n. 833. Tale norma istituiva il Sistema Sanitario Nazionale a tutela di tutti i cittadini italiani e nel rispetto del diritto alla salute, riconosciuto dall'articolo 32 della Costituzione. In particolare, la Legge 833 sanciva la «tutela della salute mentale [...] inserendo i servizi psichiatrici nei servizi sanitari generali in modo da eliminare ogni forma di discriminazione e di segregazione pur nella specificità delle misure terapeutiche, e da favorire il recupero ed il reinserimento sociale dei disturbati psichici»²⁹.

Questi importanti passaggi contribuirono all'avvicinamento sempre più importante al diritto e all'eguaglianza proclamati dall'articolo n.3 della Costituzione Italiana, riconoscendo che «l'inserimento scolastico era un diritto dell'individuo handicappato»³⁰. L'insieme delle riforme fin qui elencate, consentì all'Italia di «essere guardata dalle altre nazioni, non solo europee, come un modello a cui ispirarsi»³¹ nell'ambito dell'integrazione scolastica.

1.2.1.5 Le nuove considerazioni mediche

Alla fine degli anni Sessanta, nel nostro paese i soggetti diversi e handicappati frequentavano le scuole in classe differenziali e in scuole speciali. Queste erano alimentate dalla valutazione di bambini e ragazzi disabili attraverso l'uso di test mentali, definiti *dépistages*. I test erano effettuati per individuare i bambini con insufficienze mentali.

²⁸ L. 13 maggio 1978, n. 180, art. 7, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori

²⁹ L. 23 dicembre 1978, n. 833, art. 2, Istituzione del servizio sanitario nazionale

³⁰ G. De Luca, M. Zappella, *L'alba dell'integrazione scolastica*, cit., p. 130

³¹ S. Besio, M. G. Chinato, *L'avventura educativa di Adriano Milano Comparetti*, cit., p. 103

I *dépistages*, tuttavia, non erano liberi da fattori culturali poiché non tenevano conto della diversa provenienza dei soggetti, se fossero emigrati da Sud a Nord Italia e del livello culturale da cui provenivano i ragazzi testati. Infatti, i risultati dei test condotti nel 1974 identificavano il «33,33% di bambini “ritardati” tra i figli del sottoproletariato», evidenza del fatto che i principali protagonisti dei test mentali erano «i bambini poveri, quelli che non reggono le prove culturali del genere dei test collettivi»³². Si cominciò così a parlare di industria dei falsi handicappati.

La nuova consapevolezza diede avvio ad una rivoluzione medica che aveva l'obiettivo di integrare i soggetti handicappati e ritardati correttamente identificati all'interno delle classi della scuola comune, abolendo l'istituzionalizzazione di questi soggetti in strutture speciali: «qualunque fosse la difficoltà o l'handicap, ogni bambino e adolescente doveva partecipare alla scuola di tutti»³³.

All'inizio l'impronta segregante della psichiatria del tempo venne aspramente criticata da alcuni psichiatri di Perugia e Gorizia, tra cui Franco Basaglia. Questi introdussero concetti nuovi come la teoria dell'etichettamento derivante dalla diagnosi – essa stessa infatti era «fondamentale nel causare l'emarginazione»³⁴ - «istituzionalizzazione come malattia e deterioramento della persona»³⁵. Il giudizio negativo si riferiva anche alla disattenzione delle istituzioni nei confronti dell'ambiente sociale, familiare e relazionale dei bambini. Proprio perché provenivano da situazioni di particolare disagio o mancanza, a questi ragazzi sarebbe spettato un intervento ad hoc diverso e non un trattamento segregante in manicomi o istituti.

Il problema medico - e quindi anche politico e sociale - si scoprì essere più vasto di quel che appariva. Alcune situazioni di handicap e disagio psico-fisico avrebbero potuto essere prevenute attraverso esami clinici mirati alla donna incinta e al neonato, o tramite ambienti lavorativi più salubri e meno pericolosi.

L'errore diffuso a quei tempi fu di indirizzare la famiglia del soggetto disabile verso una moltitudine di specialisti diversi che agivano separatamente (psicologo, psichiatra,

³² *Ivi*, p. 62

³³ *Ivi*, 20

³⁴ M. Zappella, *Il pesce bambino*, Feltrinelli, Milano 1982, p. 31

³⁵ G. De Luca, M. Zappella, *L'alba dell'integrazione scolastica*, cit., p. 26

fisioterapista...) come se prevalesse «il rifiuto di prendere in considerazione il bambino come persona»³⁶, senza considerarlo unito e unico. Importante fu raggiungere la consapevolezza secondo la quale «se un individuo nasce handicappato non è per caso, ma perché esistono delle precise responsabilità di carattere sociale e politico addebitabili al modo in cui le forze dominanti» presenti in Italia all'epoca gestirono «i problemi della scuola e della salute»³⁷.

Le innovazioni messe in atto a seguito del coinvolgimento della popolazione, dei gruppi di lavoratori, delle famiglie con figli disabili, furono diverse.

Le famiglie dei soggetti handicappati vennero istruite ed utilizzate come risorse, fu loro insegnato come essere protagoniste della propria situazione, quali strategie utilizzare per far fronte al disagio derivante dalla condizione del disabile, come gestire la fatica fisica e mentale. Si costituirono così le prime associazioni dei genitori con figli disabili, come l'ANFFAS (Associazione Nazionale Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale).

Il lavoro in equipe assunse nuova importanza. Contro «il pellegrinaggio da un esperto all'altro»³⁸, ogni singola figura professionale lavorava in più direzioni: verso gli utenti stessi, la scuola, la famiglia, gli altri servizi territoriali, il resto della popolazione. Ogni ruolo e ogni metodo era fondamentale per la riuscita dell'intervento specifico: di conseguenza, vennero incentivati l'aggiornamento costante e la formazione di ogni operatore, in particolare sul campo stesso d'azione.

I bambini e adolescenti disabili vennero tolti dalle classi speciali e inseriti nelle scuole comuni, insieme agli altri bambini. Ci fu un lavoro di formazione nei confronti degli insegnanti affinché fossero in grado di accogliere, integrare il soggetto handicappato e relazionarsi ad esso. Fondamentali in questo contesto furono le varie esperienze pilota, come l'asilo autogestito condotto dallo psicoanalista Elvio Fachinelli, poiché erano testimonianze dirette e concrete dell'attuazione dell'integrazione scolastica.

³⁶ M. Zappella, *Il pesce bambino*, cit., p. 19

³⁷ *Ivi*, 68

³⁸ *Ivi*, 70

1.3 Il caso “Alice Project”

“La scuola di Alice” è un progetto innovativo di inclusione scolastica fondato in India nel 1994 da Valentino Giacomini, un maestro trevigiano in pensione trasferitosi dall’Italia negli anni Novanta.

Valentino Giacomini nasce nel 1944 da una famiglia povera e cattolica. Frequentate le Magistrali a Treviso, diventa maestro di scuola elementare e, contemporaneamente, lavora come giornalista per l’informazione locale. Da insegnante, individua tre particolari problemi nei suoi studenti di allora: l’aumento del comportamento problematico con manifestazioni di rabbia e aggressività, la crescita dei disordini mentali come depressione e tendenze asociali, il peggioramento del rendimento scolastico.

A seguito della chiusura del giornale per cui lavora, Giacomini sviluppa una grave depressione accompagnata da un’importante malattia psicosomatica. Ricoverato presso l’ospedale di Treviso il maestro entra in contatto con la morte: un famoso imprenditore degente nella sua stessa struttura si trova in stato comatoso, ormai senza alcuna possibilità di recupero. Giacomini così racconta quella precisa situazione:

ricordo perfettamente quell’anziano solo nella penombra della camera dell’ospedale. Inspirazioni lunghe. Una pausa eterna. E poi l’esalazione. [...] Chiesi ad una infermiera indaffarata: “Ma sta soffrendo?” lei rispose, sicura: “Assolutamente no!”. L’aveva abbandonato anche lei. Fu in quell’istante che mi resi conto del dramma della morte. In quel momento saremo completamente soli, come quell’anziano». [...] Fu il senso di solitudine del morente che mi sconvolse. Abbandonato da tutti. Mi chiesi: «Finirò anch’io così? Finiremo tutti così? Soli, senza aiuto, nel momento più importante e determinante della nostra esistenza. Se gli altri non possono o non sanno aiutarci allora dobbiamo aiutarci noi, dobbiamo prepararci da soli per quel momento di estrema

solitudine. Ma chi può insegnarci a vincere la solitudine della morte? È possibile?»³⁹.

È da questo momento che Valentino Giacomini comincia ad abbozzare quella che sarà la sua ideologia e il suo metodo di lavoro.

Successivamente a questa esperienza, Giacomini viene a conoscenza e frequenta poi un seminario in Toscana che parla di yoga e dell'arte di morire. Entra così in contatto con il buddhismo e con la teoria degli inferni, secondo la quale ne esistono molteplici, caldi e freddi, con torture a seconda del peccato commesso in vita. Valentino Giacomini, di formazione cattolica, ridicolizza e ride della teoria, non credendo a quanto spiegato, fino a che un monaco presente alla lezione, gli chiede: «Ma hai guardato bene la tua mente?»⁴⁰. Infatti, secondo le filosofie orientali, gli inferni non si trovano in una dimensione parallela alla nostra o da altre parti, ma sono dentro di noi e sono «stati mentali, livelli di coscienza, inferni e paradisi creati dalla nostra stessa mente»⁴¹.

Il maestro cerca così di dare risposte alle domande sull'essenza della mente e sul significato della vita, addentrandosi nelle filosofie orientali: Yoga, Vedanta, Buddhismo, Taoismo. Questi studi lo porteranno a porsi un'ulteriore domanda, attorno cui Giacomini imposterà la sua esistenza e la sua pedagogia: «La scuola, le materie di studio in programma e i metodi adottati, sono sufficienti per insegnare ad una persona e conoscere se stessa? A morire? Ad essere felice?»⁴².

Il maestro applica le proprie intuizioni ai suoi alunni della scuola elementare, pur nel rispetto dei curricoli scolastici dettati dal Ministero dell'Istruzione Italiano. I bambini risultano essere in grado di andare dentro sé stessi, di raggiungere notevoli livelli di maturazione e di interiorizzare concetti profondi trasmessi durante le lezioni.

A seguito del sodalizio con l'insegnante Luigina De Biasi, Giacomini riesce ad unire l'introspezione buddhista con l'istruzione in un progetto su più vasta scala. Nel 1986 nasce così il progetto Alice Project con lo scopo di «integrare il curriculum tradizionale

³⁹ G. Germani, *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2014, p. 51, 52

⁴⁰ *Ivi*, p. 53

⁴¹ *Ibidem*

⁴² *Ivi*, p. 54

di insegnamento – fondamentalmente basato sulla mente razionale – con strumenti e materie che possano aiutare gli studenti ad oltrepassare la loro mente razionale per raggiungere la loro mente transpersonale»⁴³. Il progetto prende il nome dal romanzo di Carroll “Alice nel paese delle meraviglie”, poiché la protagonista compie un viaggio all’interno del proprio mondo interiore.

Tuttavia, con l’introduzione dell’insegnamento per moduli nel 1987 e con le resistenze dei genitori degli alunni alle lezioni sperimentali, Giacomini si trova costretto ad intraprendere un’altra strada. Si licenzia dalla scuola elementare di Treviso e nel 1993 giunge a Sarnath nel luogo dove il Buddha cominciò la sua predicazione nel VII secolo a.C. Giacomini trova una città analfabeta e primitiva nel cuore dell’India, ma è qui che decide di aprire la prima scuola. Acquista un appezzamento di terra, getta le fondamenta per la nuova struttura e forma i primi insegnanti, non senza incontrare alcune difficoltà ad esempio derivanti dalle figure politiche presenti a quel tempo sul territorio.

Finalmente, il 5 luglio 1994 la scuola è inaugurata e benedetta dai rappresentanti di ogni religione che sono presenti all’evento.

Oggi la scuola di Alice è parificata, riconosciuta dal Governo Indiano dal 1994 e conta più di mille studenti. Nel 2001 e nel 2009 sono state aperte due succursali in villaggi indiani diversi e nel 2006 le è stato conferito il patrocinio da parte del Dalai Lama.

1.3.1 Il metodo di Giacomini

Il metodo scientifico fondato da pensatori come Newton, Galileo, Keplero ed altri consiste nel considerare e studiare il mondo come esterno all’uomo. È in particolare con Cartesio che è effettuata la netta distinzione io-mondo con i costrutti *res-cogitans* e *res-extensa*. Tale divisione è stata tramandata fino ai giorni nostri ed è attraverso questa che tutt’oggi concepiamo noi stessi e la realtà che ci circonda: l’io risulta quindi isolato e indipendente dal mondo esterno.

Tuttavia le scienze contemporanee hanno messo in crisi questa concezione dualistica io-mondo esterno e mente-corpo, affermando che «l’uomo non è considerato come un’entità

⁴³ *Ivi*, p. 56

separata, ma come un soggetto partecipante nella realtà circostante, che si estende mentalmente ed energeticamente oltre i suoi confini corporei»⁴⁴. Si ritorna così alla centralità della mente come creatrice del mondo esterno e non separata da esso: è il pensiero a controllare la materia.

In linea con le scoperte scientifiche attuali, Giacomini sostiene che sia indispensabile restituire importanza alla mente poiché è attraverso di essa che concepiamo e produciamo il mondo. Da qui, il maestro trevigiano muove una critica nei confronti della scuola attuale, da lui definita arcaica, poiché «ha rinunciato all'integrazione e recupero dell'Unità, per seguire le richieste di analisi, separazione, aggressione»⁴⁵. Bisognerebbe invece concentrarsi sulla purificazione della mente, tentando di «togliere i condizionamenti, in quanto ostacoli della Conoscenza»⁴⁶, poiché è proprio attraverso di essa che leggiamo la realtà. Infatti, «se il pensiero è sbagliato, sarà sbagliata anche la visione di se stessi, degli altri e dell'Universo»⁴⁷.

Seguendo questo nuovo filone scientifico si scopre così che ogni singolo individuo è collegato agli altri e non separato.

Giacomini utilizza la metafora della barca per spiegare che solo una mente pura può domare il mondo circostante:

quando le acque/emozioni sono agitate, così come normalmente avviene nel bambino [...] anche la navigazione della barca/pensiero è incerta: è difficile l'acquisizione di una modalità di navigazione che permetta il controllo e la direzionalità. Ma come un buon timoniere riesce a cogliere le opportunità per guidare la barca fuori della tempesta, così è possibile che una buona educazione del pensiero possa favorire e rafforzare il processo di integrazione armonica delle emozioni.⁴⁸

⁴⁴ G. Pagliaro, *L'intenzionalità creatrice ed il risveglio della coscienza*, Attivismo quantico europeo, <https://attivismoquanticoeuropeo.it/chi-siamo/>

⁴⁵ V. Giacomini, *Il maestro di Alice*, Publiprint Editrice, Trento 1988, p. 36

⁴⁶ *Ivi*, p. 10

⁴⁷ G. Germani, *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*, cit., p. 70

⁴⁸ *Ivi*, p. 44

Innovativo è anche il metodo di insegnamento introdotto da Giacomini. La relazione tra allievo e maestro è simile a quella tra due apprendisti nell'acquisizione di nuove esperienze. L'argomento portato dall'insegnante è trattato nella sua globalità e declinato all'interno dell'esperienza del maestro stesso. Attraverso un'immagine evocativa, «il metodo usato può essere quello del sasso gettato nell'acqua che crea cerchi concentrici»⁴⁹. Il sasso buttato in acqua corrisponde al punto di contatto tra i due “apprendisti” generato dall'esperienza portata dal maestro, da cui poi si svilupperà il lavoro di trasformazione e codifica dell'intuizione originale attraverso il dialogo e la discussione. Tutte le materie sono quindi presentate all'interno di questa cornice di globalità, entro cui tutto rientra.

Il dialogo tra maestro e allievo è di fondamentale importanza affinché la mente possa essere continuamente sollecitata e valorizzata. Più il pensiero è allenato e maggiore sarà la facilità con cui riuscirà a dare lettura del mondo e a produrlo. Tutto infatti «proviene dalla mente»⁵⁰.

Le discipline insegnate nella scuola di Alice sono quelle dettate dai Ministeri dell'Istruzione in ogni nazione. Queste però sono accompagnate dal programma speciale, consistente nell'insegnamento delle pratiche dello yoga, della meditazione e delle visualizzazioni. I ragazzi imparano così «a concentrarsi e a descrivere le cose che vedono senza condizionarle con il loro vissuto, in modo che la loro mente possa assomigliare ad uno specchio che riflettere senza deformare»⁵¹.

La scuola di Alice è un progetto pilota fondato da Giacomini che mira all'integrazione non solo di tutti i bambini - in questo caso indiani - ma anche di tutte le loro parti interiori e dei loro pensieri. È attraverso la valorizzazione dell'individuo come irripetibile e al rimando della fusione dell'essere umano con il mondo esterno che si può raggiungere la consapevolezza della propria unicità, raggiungendo così la felicità, obiettivo ultimo del metodo di Giacomini.

⁴⁹ *Ivi*, p. 97

⁵⁰ *Ivi*, p. 89

⁵¹ R. Da Ros, *Da Venezia all'India via terra... per andare a scuola*, Erodoto108, <http://www.erodoto108.com/da-veneziallindia-via-terra-per-andare-a-scuola/>

CAPITOLO 2

IL RICONOSCIMENTO DELL'INDIVIDUO A LIVELLO LEGISLATIVO

2.1 La via italiana all'inclusione scolastica

Rispetto all'inclusione scolastica, l'Italia ha alle spalle un'esperienza lunga trent'anni. Come visto fino a qui, infatti, i movimenti di integrazione degli alunni disabili e handicappati cominciarono alla fine degli anni Sessanta.

Il nostro Paese è stato il primo in tutta Europa ad abolire le classi differenziali e tutt'ora è considerato il promotore dell'integrazione in aula dei soggetti diversi. Perché ciò accadesse, l'organo legislativo italiano ha accolto e approvato numerose norme. Di seguito verranno elencate ed esplicate le più innovative tra queste.

La prima ad essere riconosciuta ed applicata è stata la norma a favore dei mutilati e gli invalidi civili, la Legge 30 marzo 1971, n. 118; la norma è rivolta anche ai cittadini psichici a causa di «oligofrenie di carattere organico o dismetabolico, insufficienze mentali derivanti da difetti sensoriali e funzionali»⁵². In particolare, la legge riconosce a tutti questi soggetti l'obbligo scolastico nelle scuole comuni: allo Stato spetta il compito di rimuovere ogni ostacolo che possa impedire l'accesso dell'handicappato alla struttura, sia esso architettonico o assistenziale. Inoltre, la Legge 118 decreta che siano istituite «scuole per la formazione di assistenti-educatori, di assistenti sociali specializzati e di personale paramedico»⁵³, i quali andranno ad affiancare i nuovi alunni inclusi.

Con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 970/1975 (come indicato nel capitolo 1.2.1.4), è istituita la nuova figura dell'insegnante di sostegno, purché in possesso di titolo di specializzazione. Queste figure «partecipano a pieno titolo ai consigli di intersezione, di interclasse e di classe costituiti nelle scuole funzionanti presso gli istituti statali per non

⁵² L. 30 marzo 1971, n. 118, art.2, Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili

⁵³ *Ivi*, art. 5

vedenti e gli istituti statali per sordomuti nonché presso altre istituzioni statali o convenzionate con il Ministero della pubblica istruzione per speciali compiti di educazione e di rieducazione di minori in stato di difficoltà»⁵⁴.

La già citata Legge 4 agosto 1977, n. 517 stabilisce il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media, purché nelle classi in cui sono inseriti ai soggetti handicappati siano «assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti»⁵⁵.

A seguito del ricorso presso il TAR dei genitori di Carla Salvi, studentessa diciottenne handicappata alla quale era stata negata l'ammissione a ripetere l'anno scolastico 1983/1984, la Corte Costituzionale emana la sentenza 3-8 giugno 1987, n. 215. Questa, facendo riferimento alle leggi di cui sopra, specifica che

Per valutare la condizione giuridica dei portatori di handicaps in riferimento all'istituzione scolastica occorre innanzitutto considerare, da un lato, che è ormai superata in sede scientifica la concezione di una loro radicale irrecuperabilità, dall'altro che l'inserimento e l'integrazione nella scuola ha fondamentale importanza al fine di favorire il recupero di tali soggetti. La partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce, infatti, un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione.

⁵⁴ D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, art. 2, Norme in materia di scuole aventi particolari finalità

⁵⁵ L. 4 agosto 1977, n. 517, art. 7, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico

Insieme alle pratiche di cura e riabilitazione ed al proficuo inserimento nella famiglia, la frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di handicaps e di superamento della sua emarginazione, in un complesso intreccio in cui ciascuno di tali elementi interagisce sull'altro e, se ha evoluzione positiva, può operare in funzione sinergica ai fini del complessivo sviluppo della personalità.⁵⁶

Grazie alla sentenza 215/1987, si riconosce il diritto totale ed incondizionato di tutti gli alunni disabili a frequentare anche le scuole superiori, imponendo a tutti gli Enti coinvolti di attuare i servizi di propria competenza per sostenere l'integrazione scolastica.

In attuazione della sentenza n.215, è emanata la Circolare Ministeriale 22 settembre 1988, n. 262. Essa divulga la frequenza degli alunni disabili anche nelle scuole superiori, purché ad essi siano affiancati docenti di sostegno formati, accompagnatori e assistenti. Rispetto ai programmi scolastici da svolgere, «almeno nell'arco del primo biennio, gli alunni con handicap psichico, tenuto conto delle loro potenzialità, possono svolgere programmi semplificati e diversificati rispetto a quelli dei compagni di classe, concordati nell'ambito del Consiglio di classe»⁵⁷. Inoltre, al termine del biennio, «viene rilasciato agli alunni con handicap psichico un attestato di frequenza che non produce effetti legali e che può essere utilizzato per l'accesso alla formazione professionale previa intese dei provveditori agli Studi con le Regioni»⁵⁸.

Nel 1992 è promulgata la legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, la Legge 5 febbraio 1992, n. 104.

La Legge 104 è forse la più dettagliata e tutelante delle persone portatrici di disabilità.

Questa prevede, in primis, che siano promosse l'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale attraverso il raggiungimento di obiettivi come lo sviluppo della ricerca biomedica, scientifica, psicopedagogica, la prevenzione delle minorazioni anche prenatale, l'attuazione di interventi socio-sanitari in accordo con la famiglia del soggetto

⁵⁶ Corte Cost., 3-8 giugno 1987, n. 215

⁵⁷ C.M. 22 settembre 1988, n. 262, art.6, Iscrizione e frequenza della scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap

⁵⁸ *Ibidem*

disabile, «l'educazione sanitaria della popolazione sulle cause e sulle conseguenze dell'handicap, nonché sulla prevenzione in fase preconcezionale, durante la gravidanza, il parto, il periodo neonatale e nelle varie fasi di sviluppo della vita, e sui servizi che svolgono tali funzioni»⁵⁹.

In particolare, l'articolo 12 è il più rappresentativo dell'inclusione scolastica. In esso si afferma che:

2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.

3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.

4. L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.⁶⁰

All'articolo 13 comma 3, la Legge 104 afferma l'integrazione scolastica degli alunni handicappati - dalla scuola elementare all'università - attraverso la «programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi e con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati»⁶¹, promuovendo la collaborazione tra diversi enti e servizi. L'integrazione di ogni alunno è inoltre assicurata dall'utilizzo di «attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni forma di ausilio tecnico»⁶².

Nell'articolo 15, è promossa la costituzione di gruppi di lavoro formati da professionisti in grado di garantire l'integrazione scolastica degli alunni disabili, collaborando con gli enti locali, le famiglie e le unità sanitarie del territorio; il compito principale di questi

⁵⁹ L. 5 febbraio 1992, n. 104, art. 6, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

⁶⁰ *Ivi*, art. 12

⁶¹ *Ivi*, art. 13

⁶² *Ibidem*

gruppi di lavoro consiste nella realizzazione di attività «inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento»⁶³.

Nell'articolo 16, riguardante la valutazione in sede d'esame dell'alunno disabile, è introdotto il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Questo consiste nella programmazione annuale - da parte del gruppo docente - dell'intervento educativo rivolto all'alunno handicappato, individuante obiettivi, metodi e criteri di valutazione da applicare nel corso dell'anno scolastico.

Con il DPR 24 febbraio 1994 sono delineati i criteri di individuazione dell'alunno handicappato tramite diagnosi funzionale – che consiste nella «descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap»⁶⁴ - alla quale deve far seguito il profilo dinamico funzionale, che consta nel delineare il possibile sviluppo dell'alunno nell'arco temporale di tre mesi/due anni, a seguito di intervento in ambito scolastico. La compilazione di questi specifici documenti spetta alle Unità Sanitarie Locali (USL).

Il DPR 8 marzo 1999, n. 275 dichiara l'autonomia di ogni plesso scolastico ad organizzare il proprio piano formativo, pur in accordo con le Regioni. Nonostante ad ogni scuola venga concessa l'indipendenza a decidere e gestire determinati aspetti interni, queste hanno tuttavia l'obbligo di attuare «percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni»⁶⁵, valorizzando la diversità.

La Legge 28 marzo 2003, n. 53 definisce le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e – oltre ad indicare la struttura e la modalità di svolgimento di ogni ciclo di istruzione – assicura «a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al

⁶³ *Ivi*, art. 15

⁶⁴ D.P.R. 24 febbraio 1994, art. 3, Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap

⁶⁵ D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 4, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche

conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età» garantendo «attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap»⁶⁶.

Con il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 23 febbraio 2006, n. 185, sono disposte le linee guida di individuazione e valutazione dell'alunno in stato di disabilità. Gli accertamenti effettuati dalle Aziende Sanitarie del territorio devono poi essere «documentati attraverso la redazione di un verbale di individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap»⁶⁷, che indichi la gravità della disabilità e la diagnosi, in accordo con le classificazioni individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. In seguito, è stilato il PEI attraverso il quale sono individuate le risorse necessarie a garantire l'inclusione scolastica. Gli Enti locali e le Aziende Sanitarie territoriali saranno poi coinvolti nell'attuazione dell'intervento mirato a garantire il rispetto dei tempi e delle disposizioni previsti dalla legge.

La Corte Costituzionale ha emesso la Sentenza 80/2010 (a seguito di ricorso da parte di genitori con figlia minore gravemente disabile) in cui si attesta che «il diritto del disabile all'istruzione si configura come un diritto fondamentale. La fruizione di tale diritto è assicurata, in particolare, attraverso misure di integrazione e sostegno idonee a garantire ai portatori di handicaps la frequenza degli istituti d'istruzione». Qui, inoltre, la Corte dichiara costituzionalmente illegittima la disposizione che impone un limite massimo alle ore di insegnamento di sostegno poiché non è assicurato al disabile grave «il miglioramento della sua situazione nell'ambito sociale e scolastico»⁶⁸.

Nel 2010, a seguito dell'emanazione della Legge 8 ottobre 2010, n. 170, sono riconosciute le nuove diagnosi di dislessia, discalculia, disortografia e disgrafia come disturbi specifici dell'apprendimento, comunemente identificati come DSA. Nella stessa, è prevista un'adeguata preparazione dei docenti riguardo a questi specifici disturbi. Inoltre a questi alunni è riconosciuto l'ausilio di strumenti compensativi e della didattica personalizzata sulle necessità del ragazzo.

⁶⁶ L. 28 marzo 2003, n. 53, art. 2, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale

⁶⁷ D.P.C.M., 23 febbraio 2006, n. 185, art. 2, Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap

⁶⁸ Corte Cost., 22 febbraio 2010, n. 80

Altra importante legge in ambito dell'inclusione scolastica dei soggetti disabili - comunemente chiamata "Buona scuola" - è emanata dal governo Renzi ed è la Legge 13 luglio 2015, n. 107. Questa garantisce il «potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio»⁶⁹ di tutti gli alunni, compresi quelli portatori di disabilità.

Al fine di garantire il diritto allo studio a tutti gli alunni su suolo italiano, nel 2017 il decreto legislativo 13 aprile n. 63 individua un piano di azione in base alle risorse economiche, umane e strumentali disponibili. In particolare, l'articolo 2 sancisce che lo Stato e le Regioni debbano attuare «servizi per le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti ricoverati in ospedale, in case di cura e riabilitazione, nonché per l'istruzione domiciliare»⁷⁰.

A seguito di questo excursus legislativo degli ultimi quarant'anni, è possibile osservare che il movimento dello Stato italiano per favorire l'integrazione scolastica dei soggetti handicappati è stato lungo ma intenso.

Nonostante questi ultimi anni impegnativi, il percorso verso l'inclusione è ancora tortuoso. Ad oggi ci sono ancora numerosi impedimenti all'integrazione degli alunni disabili: architettonici, educativi, assistenziali.

2.2 Il diritto allo studio del soggetto disabile

Il diritto all'istruzione è considerato uno dei diritti fondamentali riconosciuti a tutti gli individui: questo prevede che ogni cittadino italiano - indipendentemente dalla propria situazione sociale, medica, economica e culturale - possa accedere al sistema scolastico.

⁶⁹ L. 13 luglio 2015, n. 107, art. 7 lettera l, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti

⁷⁰ D. lgs. 13 aprile n. 63, art. 2, Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente

Tale diritto inviolabile è sancito dall'articolo 34 Cost., secondo il quale «la scuola è aperta a tutti»⁷¹.

In particolare, è l'articolo 38 Cost. che sancisce che «gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»⁷².

Entrambi gli articoli sopra citati si aggiungono all'articolo 3 Cost., secondo il quale spetta alla Repubblica stessa garantire l'eguaglianza dei cittadini, rimuovendo ostacoli di natura sociale ed economica che «impediscono il pieno sviluppo della persona umana»⁷³.

Sulla scorta di questi diritti costituzionalmente tutelati, sono stati introdotti diversi accorgimenti rivolti ai soggetti portatori di handicap, alcuni dei quali sono già stati spiegati nei capitoli precedenti.

A fronte delle varie riforme legislative emanate nel corso degli ultimi quarant'anni, il MIUR aveva e ha l'obiettivo di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità, affermando che «la scuola italiana, infatti, vuole essere una comunità accogliente nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale»⁷⁴. Inoltre, il MIUR per incentivare la formazione del personale docente alle pratiche inclusive, consente la partecipazione a corsi on-line riguardanti l'aggiornamento e l'utilizzo di ausili mirati, quali programmi di sintesi vocale, schermo tattile, strumenti per aiutare nella scrittura e lettura.

⁷¹ Cost. it, art. 34

⁷² *Ivi*, art. 38

⁷³ *Ivi*, art. 3

⁷⁴ Voce *Disabilità*, MIUR

CAPITOLO 3

FORMAZIONE SCOLASTICA DEL DISABILE: IL CASO DEL CENTRO DIURNO “RAGGIO DI SOLE”

3.1 Presentazione del Centro Diurno

Il Centro Diurno è un servizio semi-residenziale terapeutico per adolescenti (CSRTA), situato a Brescia, che collabora a stretto contatto con il servizio di Neuropsichiatria Infantile dell'ASST Spedali Civili di Brescia. È la struttura presso cui lavoro da quattro anni come operatrice socio-sanitaria.

I ragazzi di età compresa tra i 12 e 18 anni sono inviati presso la nostra struttura dopo dimissione dal reparto di NPI dello Spedali Civili e/o dimissione da Centri Residenziali terapeutici. L'inserimento è ritenuto necessario poiché questi riportano o meccanismi disfunzionali propri - all'interno della propria famiglia e del contesto di vita- oppure perché ragazzi collocati all'interno del circuito penale, con necessità di intervento educativo-psicoterapico-formativo.

Il Centro Diurno svolge attività terapeutico-abilitativa ed educativa in relazione alla personalità e al profilo funzionale degli utenti. L'iter di introduzione di un nuovo soggetto prevede: a) un colloquio introduttivo con il ragazzo alla presenza dei genitori; b) attenta analisi del caso da parte dell'equipe, la quale poi progetta un intervento individualizzato ad hoc su cui poi lavorare insieme, monitorando gli obiettivi e i traguardi.

Gli obiettivi principali del Centro Diurno “Raggio di Sole” sono: a) la prevenzione dell'allontanamento del minore dalla famiglia e dell'abbandono dei progetti di vita attuali, b) l'accompagnamento degli utenti verso le realtà sociali del territorio e di appartenenza, c) il coinvolgimento della famiglia come parte integrante del soggetto stesso, ove possibile.

Gli interventi attuati da parte degli operatori, accordati in precedenza con il direttore sanitario, auspicano al coinvolgimento del paziente in numerose attività, ognuna delle quali è caratterizzata da alta flessibilità, nel rispetto dei bisogni dell'utente.

Le attività organizzate sono molteplici e possono essere suddivise in:

- Terapeutico-riabilitative di tipo espressivo: laboratori di affettività, sessualità e abilità sociali (social skills training);
- Sportive: calcio, basket, corsa in montagna e ping pong;
- Montagnaterapia (in collaborazione con il Club Alpino Italiano e la rete nazionale di Montagnaterapia) all'interno della quale rientra anche la pratica dell'arrampicata in parete e in roccia;
- Occupazionali: cucito, giardinaggio e laboratorio di cucina;
- Scrittura autobiografica e fotografia;
- Interventi di sostegno scolastico e di formazione al lavoro.

Gli utenti partecipano ad alcune di queste attività su indicazione del direttore sanitario e dopo consenso informato da parte dei genitori.

3.1.1 L'utenza

La struttura accoglie utenti di entrambi i sessi dai 12 ai 18 anni di età con disturbi psicopatologici quali:

- disturbi di personalità,
- disturbi della condotta,
- psicosi,
- difficoltà di espressione di stati emotivi,
- comportamenti oppositivi,
- impulsività degli agiti,
- disturbo dell'apprendimento specifico (DSA).

Ogni paziente ha orari di accesso e attività personalizzate da svolgere, organizzati nello sforzo di assecondare i bisogni di ognuno e le esigenze delle rispettive famiglie.

La selezione dei pazienti rispetto ai vari interventi avviene anche tramite l'utilizzo di alcuni sistemi di valutazione, in particolare lo strumento CANS che verrà ripreso e spiegato nel capitolo 1.3.

3.1.2 L'equipe

L'equipe che lavora all'interno della struttura è costituita dalla neuropsichiatra infantile, dal coordinatore educatore professionale, educatori professionali, tecnici della riabilitazione psichiatrica e operatori sociosanitari. Questa garantisce il coordinamento fra tutte le realtà coinvolte nel progetto: famiglia, agenzie/servizi territoriali, UONPIA (Unità Operativa Neuropsichiatria Infanzia Adolescenza), servizio sociale, interventi di assistenza domiciliare, scuola, formazione professionale.

L'equipe si trova riunita settimanalmente per poter discutere ogni aggiornamento riguardante gli utenti, la loro famiglia, gli incontri con le scuole o con gli altri servizi che collaborano a stretto contatto con il Centro Diurno. In questi incontri ogni caso è analizzato dettagliatamente, sono organizzate le attività della settimana corrente e successiva, sulla scorta dei bisogni dei ragazzi che emergono di volta in volta.

3.2 Modalità di intervento per l'inclusione scolastica

Nella nostra struttura gli utenti seguiti nell'avvicinamento scolastico, nella gestione dei compiti e del materiale sono numerosi.

Per poter garantire ogni tipo di intervento scolastico, la collaborazione con l'istituto e gli insegnanti è indispensabile poiché da questa dipende la possibilità di coltivare nuove competenze e conoscenze, tramite la cooperazione tra enti.

È proprio attraverso il lavoro costante tra scuola e Centro Diurno che i pazienti riescono a portare a termine l'anno scolastico: tramite impegno, costanza e fatica, i ragazzi raggiungono determinati risultati, attraverso i quali possono riconoscersi come individui singoli, abili e unici.

3.2.1 L'istruzione domiciliare

A causa di problematiche come fobia scolastica, difficoltà di relazione con i pari o di incapacità di permanenza all'interno dell'aula, alcuni dei nostri ragazzi non riescono a frequentare le lezioni. Perciò il nostro servizio si attiva per permettere loro di proseguire con la formazione scolastica.

Il nostro intervento di sostegno scolastico consiste nell'acquisire e mantenere i contatti con la scuola presso cui il ragazzo è iscritto, cercando di comprendere se c'è o meno la possibilità di attivare l'istruzione domiciliare.

Prima dell'inizio della scuola domiciliare, l'insegnante è istruito dal coordinatore e dalla neuropsichiatra rispetto alle possibili complicanze che possono sorgere con il paziente e all'eventuale comportamento da attuare in situazioni critiche. Successivamente si stabiliscono materie, orari e giorni di frequenza in cui il professore designato dalla scuola si reca al Centro Diurno e svolge la lezione con il ragazzo. Prima di ogni inizio di lezione gli operatori presenti in struttura hanno il compito di avvisare l'insegnante nel caso in cui ci fossero resistenze o particolari situazioni da parte del paziente.

Se la patologia del ragazzo lo consente, la lezione frontale avviene alla sola presenza del professore. In situazioni più critiche, invece, l'operatore è presente fisicamente nel caso in cui si rendesse necessario un intervento di tipo contenitivo-relazionale.

Al termine di ogni lezione l'insegnante compila un registro in cui annota l'andamento dell'ora, le materie e gli argomenti svolti, la capacità di attenzione e di partecipazione del ragazzo ed eventuali compiti assegnati, in modo che rimanga traccia scritta dei progressi fatti.

L'intento di questo intervento è di far sì che il ragazzo, sostenuto nei vari passaggi e difficoltà e mantenendo la relazione aperta con gli insegnanti, riesca poi a sostenere un riavvicinamento alla scuola, prima graduale (se necessario anche in presenza dell'operatore) e poi totale.

3.2.1.1 Esempio di caso 1

D.P. è un nostro utente di 15 anni, iscritto alla classe prima superiore per l'anno scolastico 2020/2021.

D. presenta difficoltà di relazione con i coetanei, poiché ha un'idea di sé fallimentare e non è in grado di gestire la frustrazione derivata dal confronto con i pari. L'ambiente scolastico è sempre stato molto problematico per lui; infatti, è stato ritirato da scuola all'età di nove anni.

In questi anni, D. è stato seguito dal Centro Diurno e sostenuto nel suo percorso scolastico anche grazie all'aiuto della professoressa di sostegno che, con cadenza settimanale, si recava presso la nostra struttura a svolgere le diverse materie curriculari. L'impatto iniziale con la nuova insegnante è stato complicato poiché D. non si lasciava avvicinare.

Gli operatori hanno affiancato costantemente la professoressa: le sono stati forniti alcuni metodi di approccio per potersi interfacciare con D. in modo che lui non si sentisse minacciato, il coordinatore e la neuropsichiatra si sono sempre resi disponibili per aiutarla tramite colloqui individuali. Inoltre, D. è stato costantemente rinforzato dagli operatori per l'impegno continuo che dimostrava.

Agendo in questo modo, D. ha imparato ad accettare l'insegnante e a relazionarsi con essa. A conclusione di questo percorso, D. ha conseguito il diploma di scuola media.

3.2.2 L'istruzione mediata

In situazioni scolastiche in cui il paziente non è in grado di relazionarsi con la figura del professore, il Centro Diurno subentra come mediatore nella relazione studente-insegnante. Il nostro obiettivo è dunque di creare un contesto in cui gli utenti riescano a procedere con il proprio programma. Grazie al mantenimento dei contatti, la scuola invia il materiale didattico da affrontare e spetta poi a noi operatori assicurarci che i pazienti proseguano lo studio e svolgano gli argomenti e i compiti assegnati.

Successivamente il materiale svolto è restituito alla scuola inviante ed è considerato dalla stessa come oggetto di valutazione durante l'anno scolastico.

Spesso l'istruzione al Centro senza la presenza dell'insegnante è la modalità più difficile da attuare, poiché i ragazzi non si sentono stimolati direttamente dalla vicinanza con professori e compagni di classe e - non frequentando l'ambiente scuola, non percepiscono

di “essere studenti” – hanno più facilmente la tendenza ad abbandonare il progetto scolastico.

3.2.2.1 Esempio di caso 2

R.L. è un nostro paziente di 16 anni che, all’inizio dell’anno scolastico 2018/2019, ha frequentato in modo adeguato la classe prima professionale per i primi due mesi. In seguito a un episodio di agito etero aggressivo avvenuto in classe, R.L. è stato allontanato dalla scuola e sospeso per alcuni giorni. Non essendo più in grado di poter frequentare le lezioni presso l’istituto, al ragazzo è stato affiancato un insegnante di sostegno che si è recato quotidianamente al Centro Diurno per poter proseguire con il programma scolastico, portando il ragazzo a concludere l’anno con successo.

Poiché R.L. non è stato ritenuto in grado di frequentare l’istituto neppure per l’anno 2019/2020, si è concordato con la scuola un riavvicinamento graduale, consistente in una mattina a settimana in cui il ragazzo è stato accompagnato a scuola da un operatore del Centro. Un insegnante spiegava a R. diverse materie e gli lasciava alcuni compiti per la volta successiva.

Nonostante le prime difficoltà riscontrate come stanchezza, svogliatezza, disinteresse nei confronti delle materie, R. ha continuato a mantenere costante la frequenza settimanale a scuola e a presentarsi relativamente preparato, fino al raggiungimento della promozione, a giugno.

Il passaggio successivo sarà di accompagnarlo alle lezioni in classe.

3.2.3 I ragazzi a scuola

La maggior parte dei nostri pazienti frequenta la scuola. Pochi di questi non hanno difficoltà di apprendimento e non hanno bisogno di alcun supporto, nonostante il dialogo con l’istituto e gli insegnanti sia aperto e continuo per consentire il monitoraggio.

Altri, invece, riportano diagnosi di disturbo dell’apprendimento grave o lieve e necessitano di alcune certificazioni e di programmi di interventi educativi personalizzati,

finalizzati «al miglioramento delle abilità sociali, al loro potenziamento e allo sviluppo degli apprendimenti anche nei periodi in cui non è prevista la presenza in classe»⁷⁵.

Anche in questa circostanza la collaborazione con gli istituti è di fondamentale importanza: sono coinvolti insegnanti curricolari e di sostegno, ai quali è sempre fatta presente la situazione generale del paziente.

Alcuni nostri utenti hanno particolari certificazioni come il BES (bisogni educativi speciali), che attestano una difficoltà permanente o temporanea in ambito educativo o di apprendimento causata da interazione tra diverse cause di salute, in cui risulta necessario un intervento individualizzato. Un'altra documentazione ufficiale comune tra i nostri ragazzi è il PEI (piano educativo individualizzato), redatto ogni anno con indicazione dettagliata di interventi didattici ed educativi, criteri di valutazione e obiettivi per l'alunno.

Tra questi utenti, alcuni frequentano l'orario di scuola dei compagni di classe, altri riescono a presenziare in aula qualche ora alla settimana senza la presenza dell'operatore.

3.2.3.1 Esempio di caso 3

A.M. è un ragazzo di 17 anni, iscritto alla classe quarta per l'anno scolastico 2020/2021.

A. gode delle agevolazioni derivanti dall'applicazione della Legge n. 104/1992, la quale prevede il riconoscimento di assistenza e di inserimento sociale, familiare e lavorativo in capo al soggetto disabile.

Il Centro Diurno è in costante aggiornamento con la scuola e con l'insegnante di sostegno di A., fondamentale punto di contatto.

A. frequenta la scuola quotidianamente, in classe e con gli stessi orari dei compagni. Quando uscito da scuola giunge presso la nostra struttura, affianchiamo il ragazzo nello svolgimento dei compiti e nello studio, se necessario.

⁷⁵ S. Soresi, *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, cit., p. 178

3.3 Compilazione di CANS come strumento di monitoraggio

“CANS for Italy” è un progetto coordinato dalla UONPIA del Policlinico di Milano in collaborazione con numerose strutture sul territorio nazionale. Tra queste, anche il Centro Diurno “Raggio di Sole” ha aderito al programma.

CANS (Child and Adolescent Need and Strengths) è uno strumento per l’integrazione di informazioni multiple, nato con l’intento di essere utilizzato come strumento di analisi e osservazione. Lo scopo è rappresentare una visione condivisa tra il sistema dei Servizi che si occupano di utenti di età compresa tra 0 e 18 anni, gli utenti stessi e le loro famiglie.

CANS è costituito da 85 *items* che misurano diversi livelli di azione, i cui principali sono:

1. “Bisogno”: fanno riferimento le aree di funzionamento nel contesto di vita, scuola, bisogni e risorse costanti identificati dal *caregiver*, bisogni emotivo-comportamentali, comportamenti a rischio dell’utente. Il sistema di punteggio è costituito da quattro livelli dove:

- 0: «assenza del bisogno» o a «mancanza di informazioni a riguardo»⁷⁶,
- 1: «monitoraggio/prevenzione»,
- 2: «necessità di azione»,
- 3: «necessità di azione immediata/intensiva».

Relativamente a queste aree, a seconda del punteggio dato, alcuni *items* rimandano ad altre tabelle da punteggiare anch’esse.

2. “Punti di forza”: tra gli *items* qui misurati ad esempio sono presenti «capacità interpersonali», «ottimismo», «attitudini». Contrariamente ai “Bisogni”, i punti di forza sono punteggiati in modo inverso, cioè:

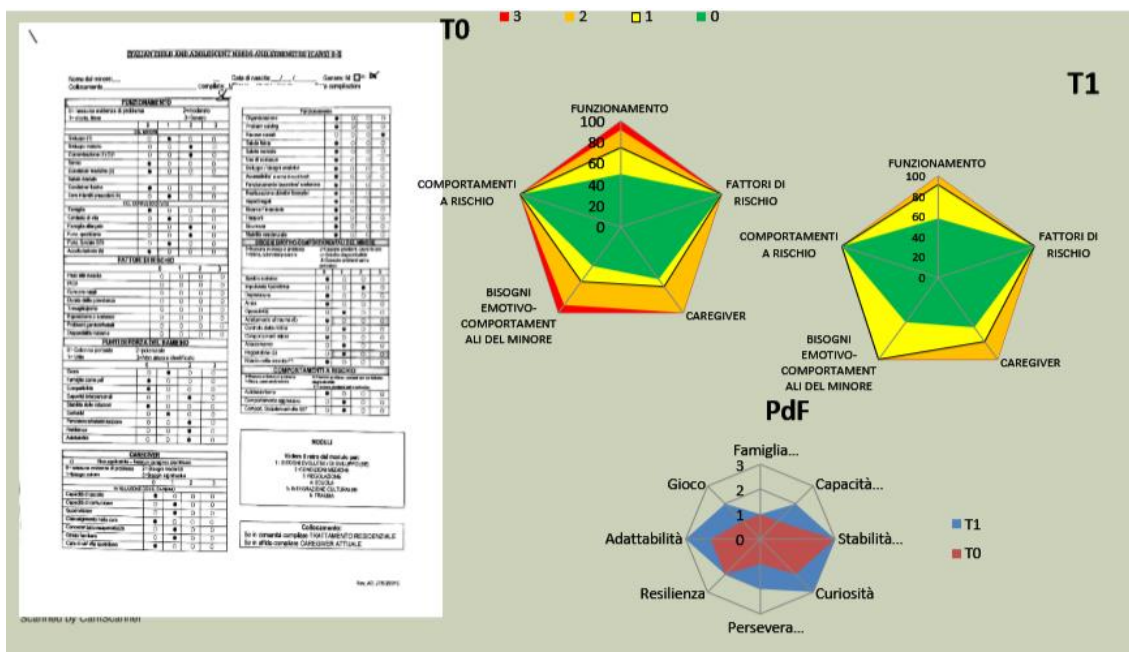
- 0: «colonna portante dei punti di forza»,

⁷⁶ J. Lyons, E. Griffin, M. Fazio, *Child and Adolescent Needs and Strengths (CANS) 5-17*, Traduzione italiana a cura del Gruppo di Lavoro CANS – Fondazione IRCCS Ca’ Granda, Milano, 2018

- 1: «punto di forza utile»,
- 2: «punto di forza potenziale»,
- 3: «nessun punto di forza identificato».

Alla fine della compilazione delle varie tabelle, il risultato è un diagramma di Kiviat che permette una rappresentazione spaziale sintetica dei bisogni, facilmente comprensibile grazie ai colori rosso, arancio, giallo, verde ai quali corrispondono, rispettivamente, immediato intervento, media gravità o intervento già in atto, valori nella norma. Grazie alle molteplici aree evidenziate, l'equipe costruisce un piano di trattamento riabilitativo (PTR) a misura dell'utente che, dopo l'avvallo della neuropsichiatra, è successivamente condiviso con i genitori durante un colloquio di rimando in merito alla situazione clinica del figlio.

Il livello di azione “Bisogno” comprende la sezione “Scuola”, formata dagli *items* “comportamento”, “frequenza”, “rendimento”, “disturbi di apprendimento”, “relazione con gli insegnanti”, “relazione con i pari”: questi devono essere punteggiati indicando un valore da 0 a 3, compresi. Nel caso in cui il paziente - la cui situazione scolastica si sta punteggiando - abbia qualsiasi tipo di certificazione (BES, Legge 104, PEI), dall'*item* “rendimento” in poi, bisognerà indicare un valore minimo di 2, come da indicazione dei creatori dello strumento CANS.



Per una massima resa e un maggior monitoraggio, CANS è compilato semestralmente per ogni paziente presente in struttura: in questo modo è possibile riportare in tabella qualsiasi evoluzione clinica del paziente e, successivamente, impostare un intervento il più specifico ed efficace possibile.

3.4 Affinità tra il Centro Diurno e la Scuola di Alice: la poesia

Come si è visto nei paragrafi precedenti, il Centro Diurno pone un'attenzione particolare all'inserimento nella scuola dei pazienti psichiatrici. A seconda dei bisogni e delle caratteristiche individuati, per ogni ragazzo è studiato e poi attuato un piano di integrazione scolastica su misura.

Anche il metodo utilizzato all'interno della Scuola di Alice è focalizzato verso la singolarità e la valorizzazione del pensiero di ogni singolo alunno. Gli studenti sono spronati verso la riscoperta della propria individualità e la ricerca della centratura su se stessi, poiché è muovendo dall'analisi del proprio io che poi si comprende che il mondo esterno è il riflesso di ciò che siamo.

Queste due realtà, pur essendo così geograficamente distanti tra loro, lavorano entrambe per consentire ai ragazzi di trovare e di formare se stessi attraverso l'impegno in ambito scolastico. Ma non solo. Infatti, è importante ricordare che le competenze relazionali, sociali e gruppalì che il ragazzo acquisisce possono poi essere introdotte ed utilizzate in ogni contesto, oltre che in quello scolastico. Si nota in questo modo che lo sviluppo e l'acquisizione di strategie prima e l'utilizzo delle competenze apprese poi, sono strettamente collegate e mirano alla validazione del soggetto come unico. Così, sia il Centro Diurno "Raggio di Sole" che la Scuola di Alice, operano su più fronti per condurre i ragazzi alla scoperta della propria tipicità. Uno di questi riguarda l'utilizzo delle poesie e delle fiabe (reali o inventate) per trasmettere determinati insegnamenti.

Nella scuola indiana, Giacomini ha portato – e anche inventato - favole delle tradizioni indiana e italiana. Queste sono lette e analizzate all'interno della classe con l'aiuto dell'insegnante. Ciò che poi emerge, viene discusso in aula attraverso un confronto aperto con tutti gli alunni, rispettando il pensiero e il sentire di ognuno.

La poesia intitolata “Trasformiamo il mondo in luce” è stata inventata dal maestro Giacomini ed è utilizzata nella Scuola di Alice per trattare il dolore, la paura, le sofferenze e dare loro un senso. La poesia – esplicativa dell’importanza del mondo interiore - recita così:

Sai che dentro di te c’è il paradiso?
Dipende da te il pianto o il sorriso.
Non coprire la tua bellezza dell’interno
Con la triste ombra oscura dell’inferno.

Quando non sopporti più il dolore,
respiralo nel tuo castello interiore.
Lì si fonde con la Luce primordiale,
che è al di là del bene e del male.

Il Castello è fatto di infinite qualità,
espressione del Sé, della divinità.
Apri le finestre del castello illuminato,
lascia che la Luce esca con il tuo fiato.

Espira saggezza, gioia, pace nel mondo,
non smettere nemmeno un secondo.
Espira la grande Luce, inspira sofferenza.
In questo modo cambi la tua esistenza!

Tutto diventa Luce dentro e fuori.
Tutto è trasformato, anche i dolori.
A tutto dai un senso, un significato;
ogni momento della vita non è sprecato.

Ripeti la meditazione come una preghiera:
inspira il male come l’ombra della sera.

Espira il sole dalle finestre del castello,
trasformando in luce ogni essere tuo fratello.⁷⁷

Anche all'interno del Centro Diurno è stata creata l'attività di Poesia. Qui i componenti del gruppo si possono esprimere liberamente. L'attività è cominciata creando storie partendo da stralci di racconti già esistenti – come quelli di Gianni Rodari - o da alcuni nomi di personaggi inventati.

Con il passare delle settimane, i ragazzi hanno cominciato a prendere dimestichezza con il lavoro che era loro richiesto e noi operatori abbiamo dunque alzato il livello di difficoltà. Tra i molti lavori che sono stati realizzati dall'avviamento dell'attività di Poesia ad oggi, uno dei più interessanti ha riguardato l'abbinamento tra poesie e quadri famosi. In questa occasione, sono stati presentati diversi testi – come “San Martino del Carso” di Ungaretti, “I ragazzi che si amano” di Prévert – e altrettanti quadri noti – come “Medusa” di Caravaggio, “Guernica” di Picasso. Basandosi sulle emozioni che le poesie suscitavano, i ragazzi avevano il compito di associare ad esse il quadro che più era rappresentativo di ciò che sentivano. È stato interessante osservare come ogni componente del gruppo associasse poesie e quadri diversi a seconda di come il testo della poesia risuonava nella sua mente.

La difficoltà dell'attività di poesia consta nel mettersi in gioco di fronte a compagni che potrebbero non comprendere il pensiero altrui. Per far sì che ogni componente rispetti lo sforzo dell'altro di aprirsi e di provare, noi operatori cerchiamo sempre di sottolineare che l'errore non esiste, che non c'è giudizio, che ognuno è libero di condividere ciò che esperisce e che il pensiero di ogni partecipante è importante proprio perché è unico.

Grazie al lavoro con le fiabe, le poesie e i racconti, alcuni pazienti che partecipano al gruppo hanno notevolmente ampliato lo spettro di emozioni che riconoscono e hanno imparato a dare rilevanza al proprio pensiero e, di riflesso, a quello degli altri.

Il Centro Diurno, come la Scuola di Alice, ha recuperato l'importanza delle fiabe, dei racconti e della loro rielaborazione. Infatti, queste possono essere considerate «come una spiegazione generale della vita» poiché «sono il catalogo dei destini che possono darsi a

⁷⁷ V. Giacomini, *Il maestro di Alice*, cit., p. 257

CONCLUSIONI

Come si è visto nel primo capitolo, gli anni Sessanta sono stati particolarmente “caldi” e rivoluzionari. Grazie alle particolari circostanze a livello sociale, politico, medico e giuridico è stato possibile lottare per i propri diritti e per quelli dei soggetti considerati diversi. Questi cambiamenti – che andavano di pari passo nei diversi contesti - nel loro insieme hanno reso possibile la graduale accettazione da parte della società di un taglio netto con i vincoli culturali ormai obsoleti ed escludenti dei più. Era chiaro che ciò che importava realmente fosse l’individuo considerato come soggetto unico e irripetibile, compresi pregi, menomazioni e difetti: era proprio attraverso l’accettazione dell’altro diverso che si rintracciava e rispettava l’individualità.

Questa concezione fondamentale fu declinata anche all’interno del contesto scolastico, ai tempi ancora suddiviso in classi comuni e classi differenziali/speciali. Poiché la crescita e la maturazione del soggetto derivano dalla formazione individuale, fu sostanziale capire che era proprio attraverso l’accettazione della disabilità che si onorava la persona e si incentivava il progresso soggettivo. Importanti sono stati e sono tutt’ora i vari progetti pilota che sono sorti in Italia e in varie parti del mondo, come il Progetto di Alice di Valentino Giacomini.

Uno spaccato di vita e di lavoro quotidiano nel contesto scolastico è stato dato spiegando i progetti in atto all’interno del Centro Diurno “Raggio di Sole” per cui lavoro da quattro anni. Stando a stretto contatto con i pazienti è impossibile non avvicinarsi a loro e imparare ad apprezzare la singolarità di ognuno: l’impegno di tutti i giorni, le attività singole o di gruppo, la condivisione di attimi di gioia, fatica e sofferenza generano affetto e accettazione, inevitabilmente.

L’esperienza all’interno del dolore dell’altro, a volte così profondo, spesso fa chiedere come sia possibile sostenere tanta fatica e tanta sofferenza, soprattutto in ragazzi così giovani come i nostri. Di fronte a tutto ciò, si pensa che «la vita non abbia mantenuto la

sua promessa, [...] come davanti a un'ingiustizia»⁸⁰. È proprio muovendo da qui - attraverso un'osservazione oculata dei bisogni, delle difficoltà e delle risorse che già si posseggono - che nasce la possibilità di attuazione di un cambiamento nelle vite di questi ragazzi, magari cominciando dalla scuola, poiché è qui che si formeranno gli uomini e le donne unici del domani.

Sperimentando tale quotidianità è inevitabile pensare che sia dovere di ognuno di noi lavorare per poter permettere a questi ragazzi di avere il meglio in tutti i contesti in cui noi normodotati riscontriamo ben poche problematiche.

In questo senso la politica ha effettivamente individuato dei punti fermi attraverso i quali è spesso, senonché sempre, garantita l'integrazione scolastica degli alunni "diversi". Le numerose disposizioni legislative italiane hanno posto l'attenzione non solo sugli studenti handicappati, ma anche sui contesti che li attorniano, individuando agevolazioni familiari, fiscali e educative.

Nonostante le lotte combattute da numerose figure professionali da metà Novecento circa ad oggi, non dobbiamo incappare nell'errore di pensare che tutto sia già compiuto e che l'inclusione scolastica oggi sia arrivata al suo massimo livello.

A seguito del galoppante sviluppo tecnologico, multiculturale e sociale, il percorso verso l'integrazione dei diversi nella scuola è ancora lungo. Ad oggi ci sono ancora numerosi impedimenti - architettonici, educativi, assistenziali - all'inclusione degli alunni disabili. Ad esempio, nell'AA. SS. 2017/2018, solo il 32% delle scuole italiane è risultato accessibile alle persone disabili, grazie alla rimozione di barriere architettoniche; il rapporto insegnante di sostegno-alunno disabile risultava essere 1:1,5, con un monte ore massimo di quattordici a settimana per ogni ragazzo⁸¹. Sulla scorta di questi dati, è difficile pensare che ogni bambino o ragazzo disabile in Italia possa avere un'adeguata formazione scolastica. Di conseguenza, risulta fondamentale ripensare a strategie innovative per inserire tutti questi soggetti che, forse, hanno più bisogno di chiunque altro di essere integrati.

⁸⁰ I. Lizzola, *Condividere la vita. Legami, cura, educazione*, Editrice Ave, Roma 2018, p. 65

⁸¹ AA.VV., *L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno*, <https://www.istat.it/it/archivio/225641>

In quest'ottica, è importante non dimenticare che «la persona impara a credere in se stessa e nella sua possibilità di realizzarsi attraverso lo studio, il lavoro, la dedizione, l'impegno»⁸². Dunque, è necessario che tutti noi come esseri umani recuperiamo la capacità di valorizzare chi ci sta di fronte – simile o no -, poiché è proprio attraverso questo esercizio di riconoscimento dell'altro come essere speciale ed irripetibile che riconquisteremo «il progresso spirituale dell'umanità»⁸³.

Ed è solo attraverso un lavoro di consapevolezza culturale e accettazione soggettiva di noi stessi come singoli, in primis, che potremo poi accettare e includere chi differisce da noi.

⁸² M. Scardovelli, *L'amore è un'azione. Come abbandonare l'ego e tornare a te stesso*, Rizzoli, Milano 2020, p. 112

⁸³ *Ibidem*

RINGRAZIAMENTI

Desidero qui ringraziare tutte le persone che mi hanno aiutata a raggiungere questo importante traguardo.

Anzitutto, ringrazio il professor Adolfo Scotto di Luzio, relatore di tesi, per il paziente aiuto fornitomi durante la stesura di questo elaborato.

Ringrazio la mia famiglia, in particolare i miei genitori e mia sorella per il prezioso sostegno che hanno sempre dimostrato in questi lunghi e faticosi anni.

Un ringraziamento va ai miei amici e alle amiche di sempre, che hanno reso più leggeri i momenti bui.

Ringrazio i colleghi e, soprattutto, i ragazzi del Centro Diurno poiché senza di loro questo elaborato non sarebbe stato possibile.

Un ringraziamento particolare va alla dottoressa Segal che, passo dopo passo, mi ha accompagnata lungo questo percorso universitario: è anche grazie a lei se sono quella che sono oggi.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

AA.VV., *Saperi, competenze e buone pratiche per la professione insegnante: il valore del territorio*, a cura di Nuti G., Piseri M., Tipografia Valdostana, Aosta 2008

AA.VV., *Sessantotto. Passato e presente dell'anno ribelle*, a cura di della Porta D., Feltrinelli, Milano 2018

Besio S., Chinato M.G., *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti*, Edizioni e/o, Roma 1996

Calvino I., *Fiabe italiane*, Einaudi, Torino 1979

Da Ros R., *Da Venezia all'India via terra... per andare a scuola*, Erodoto108 (testo reperibile all'indirizzo <http://www.erodoto108.com/da-venezia-allindia-via-terra-per-andare-a-scuola/>)

De Luca G., Zappella M., *L'alba dell'integrazione scolastica*, a cura di Deluca M., Carocci editore, Roma 2013

Germani G., *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2014

Giacomin V., *Il maestro di Alice*, Publiprint Editrice, Trento 1988

Lizzola Ivo, *Condividere la vita. Legami, cura, educazione*, Editrice Ave, Roma 2018

Montessori M., *Educare alla libertà*, Oscar Mondadori, Milano 2017

Pagliaro G., *L'intenzionalità creatrice ed il risveglio della coscienza*, Attivismo quantico europeo (testo reperibile all'indirizzo <https://attivismoquanticoeuropeo.it/chi-siamo/>)

Scardovelli M., *L'amore è un'azione. Come abbandonare l'ego e tornare a te stesso*, Rizzoli, Milano 2020

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2008

Soresi S., *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, il Mulino, Bologna 2016

Zappella M., *Il pesce bambino*, Feltrinelli, Milano 1982

Zingarelli N., *Lo Zingarelli minore*, Zanichelli, Bologna 2001

Alice Project: <<http://www.aliceproject.org/it/>>

Associazione Attivismo Quantico Europeo: <https://attivismoquanticoeuropeo.it/#!event-list>>

Corte Costituzionale: <<https://www.cortecostituzionale.it/default.do>>

Costituzione Italiana: <<http://www.governo.it/it/costituzione-italiana/2836ù>>

Gazzetta Ufficiale: <<https://www.gazzettaufficiale.it/>>

Istituto Nazionale di Statistica: <<https://istat.it>>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:
<<https://www.miur.gov.it/web/guest/>>

Portale della legge vigente: <<https://www.normattiva.it/>>

Senato della Repubblica: < <https://www.senato.it/home>>

Viaggi, luoghi, persone: <<https://www.erodoto108.com/oltre-il-muro/>>

