

Pubblicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

“After her”. Young adults with impairment between disabling processes and educational poverty

“Dopo di lei”. Giovani adulti con *impairment* tra disabilitazione e povertà educativa

di

Ines Guerini

Università degli Studi Roma Tre

ines.guerini@uniroma3.it

Abstract

“Even people with developmental, learning and adaptation difficulties must be considered protagonists of their own growth” (MPI, 1975). This statement by the Falcucci Commission is a cornerstone of the path that has led Italy towards inclusion. In fact, although there are still *pull and push out phenomena* (Demo, 2015), the presence of pupils with disabilities in common school is unavoidable. On the other hand, the condition of people with impairment (especially intellectual one) at the end of the upper secondary school is quite different. We often see various forms of *social exclusion*, ranging from home isolation to institutionalization in *other places* (Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2020a). We are therefore in the presence of a real *disabling processes* (Monceri, 2017; Guerini, 2018) of young adults with *atypical functioning* (to use words from the ICF) which generates situations of poorly visible educational poverty. In this paper - the title of

which provocatively recalls Law 112/2016 (*on after us*) - we propose a reflection on this dimension of educational poverty still little investigated, introducing some elements of analysis that we hope will open a debate in this direction.

Keywords: disabling processes; educational poverty; institutionalization; social exclusion; inclusive processes

Abstract

“Anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita” (MPI, 1975). Quest’affermazione della Commissione Falcucci è un punto di snodo del percorso che ha avviato l’Italia verso l’inclusione. In effetti, benché sussistano ancora fenomeni di *pull* e *push out* (Demo, 2015) la presenza di alunni con disabilità nella scuola di tutti è ineludibile. Di tutt’altro tenore, invece, è la condizione delle persone con *impairment* (soprattutto intellettuale) al termine della Scuola Secondaria di II grado. Si assiste spesso, a varie forme di accantonamento sociale, che vanno dall’isolamento domiciliare all’istituzionalizzazione dentro *luoghi altri* (Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2020a). Siamo quindi in presenza di una vera e propria *disabilitazione* (Monceri, 2017; Guerini, 2018) dei giovani adulti con *funzionamenti atipici* (per utilizzare il lessico dell’ICF) che genera situazioni di povertà educativa scarsamente visibili.

Nel presente contributo – il cui titolo richiama provocatoriamente la Legge 112/2016 (sul *dopo di noi*) – si propone una riflessione su questa dimensione della povertà educativa ancora poco indagata, introducendo alcuni elementi di analisi che ci si augura possano aprire un dibattito in tale direzione.

Parole chiave: disabilitazione; povertà educativa; istituzionalizzazione; esclusione sociale; processi inclusivi

*Yes, 'n' how many years can some people exist
Before they're allowed to be free?
Yes, 'n' how many times can a man turn his head
And pretend that he just doesn't see?
The answer, my friend, is blowin' in the wind
(Bob Dylan, Blowin' in the Wind)*

Introduzione

Era il 1975 quando la Relazione conclusiva della Commissione Falcucci sosteneva che “anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita”. Un’affermazione importante che ha rappresentato per l’Italia

l'avvio della fase d'integrazione¹. Difatti, due anni dopo grazie alla Legge 517/77 vengono abolite le classi differenziali e il numero delle scuole speciali si riduce² in maniera significativa. Inoltre, l'anno successivo Franco Basaglia denuncia la "condizione non umana e non terapeutica" (Cutrera, 2016, p. 42) in cui versano le persone nei manicomi, arrivando, così, alla loro chiusura (Legge 180/78) e segnando l'inizio della fase di deistituzionalizzazione (Canevaro, 2006) o, se preferiamo, l'inizio della fase d'integrazione sociale.

Tornando alla questione scolastica, l'esperienza piuttosto buona della fase integrativa ha fatto sì che il nostro Paese si distinguesse come eccezione positiva³ (Dovigo, 2016) e che – dopo circa un ventennio – fosse possibile parlare d'inclusione. In proposito, si pensi alle numerose norme ministeriali emanate (quali la legge 170/10, la Direttiva 27/12/2012, la C.M. 8 del 06/03/2013 e i decreti legislativi n. 66 del 2017 e n. 96 del 2019), oltre che alle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009, aventi come fine ultimo quello di "includere" gli alunni con disabilità. Eppure, diversi studi ed esperienze di ricerca (Canevaro & al., 2011; D'Alessio, 2011; D'Alessio & al., 2015; Demo, 2014, 2015; Ianes & Demo, 2015; Vianello & Lanfranchi, 2015; Vianello & al., 2015; Bocci, 2016, solo per citarne alcuni) mostrano che ancora oggi in Italia siamo lontani dal raggiungimento del successo scolastico per tutti e per ciascuno. Successo che dovrebbe essere (ed è) alla base di una scuola che si ritiene inclusiva, ossia in grado di accogliere le differenti caratteristiche degli alunni e delle alunne.

In particolare, accade frequentemente che gli/le allievi/e con disabilità abbandonino l'aula scolastica insieme al/lla "proprio/a insegnante di sostegno"⁴ oppure restino in classe senza, tuttavia, svolgere le stesse attività dei propri compagni (Guerini, 2020c). Situazione che chiama a fare i conti non solo con l'annosa vicenda del "sostegno scolastico"⁵ (Cottini, 2014; Bocci, 2015, 2018; Canevaro, 2019), ma con le stesse concettualizzazioni di disabilità (Goodley, 2011; Terzi, 2013; Chiappetta Cajola, 2015; Waldschmidt, 2018) e di inclusione (Gardou, 2012; Bocci, 2016; Mitchell, 2017; Medeghini, 2018).

Difatti, sia che si pensi in ottica ICF (International Classification of Functioning) sia che si pensi in ottica Disability Studies, con "disabilità" non s'intende il solo deficit (l'*impairment*, per utilizzare il linguaggio dei Disability Studies), quanto piuttosto la risultante della condizione e del contesto in cui la persona viene a trovarsi. Parliamo, quindi, di barriere – secondo l'ICF – o di contesto disabilitante, secondo i Disability Studies. All'interno di quest'ultima prospettiva di analisi (e di ricerca) troviamo il filone dei Critical Disability Studies che individua un carattere intersezionale

¹ Prima di tale fase nel nostro Paese si è assistito alla fase dell'inserimento, le cui parole chiave sono state "accoglienza e socializzazione, all'insegna di una progressiva partecipazione dell'allievo con disabilità nelle classi comuni e nella scuola di tutti" (Bocci, 2017, p. 14).

² Si riduce, ma non si azzera, poiché – come sottolinea d'Alonzo (2012a) – una settantina di scuole speciali (situate perlopiù nel Settentrione) è ancora presente in Italia. Le ragioni di ciò sono collegate agli scarsi livelli di apprendimento, che, secondo alcuni genitori, gli alunni con disabilità raggiungerebbero nella scuola comune (Merlo, 2015; Guerini, 2020a).

³ Difatti, come è noto, nel resto d'Europa (si pensi, ad esempio, alla Svizzera e alla Germania) si è iniziato a discutere della chiusura delle scuole speciali solo da pochissimi anni (Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale, 2007; Guerini, 2020b).

⁴ Poniamo tra virgolette l'espressione per indicare il disaccordo di chi scrive nel definire "proprio/a" l'insegnante specializzato sul sostegno, convinti come siamo che l'insegnante specializzato sia una risorsa per l'intera classe e che tutti gli insegnanti siano di classe, non solo quelli curricolari.

⁵ Su cui abbiamo avuto modo di riflettere in un precedente lavoro di ricerca (Guerini, 2020c).

(Ferri, 2018) tra la disabilità e le altre forme di esclusione sociale⁶ (quali, ad esempio, la razza, il genere sessuale, la povertà).

Una costruzione, quindi, socio-culturale della disabilità che fa di essa una categoria analitica da problematizzare proprio in ragione del suo carattere intersezionale. In proposito, la studiosa Flavia Monceri propone di utilizzare i termini “disabilitazione” e “disabilitato” (Monceri, 2017, p. 13) in sostituzione dei vocaboli disabilità e disabile, affermando che “concentrarsi sulla ‘disabilità’ non fa che continuare a confermare la correttezza e la bontà dell’*abilismo* e dell’*abilità normativa* che ancora costituiscono il metro di misura di ciò che può considerarsi umano” (ivi, p. 36).

Inoltre, come abbiamo avuto modo di approfondire altrove (Guerini, 2018), il termine “disabilitazione” riesce a esprimere il coinvolgimento dell’intera società nel processo che conduce alcuni a essere disabilitati. Un processo che è messo in atto anche quando le intenzioni sarebbero del tutto differenti da quelle di escludere. Stiamo facendo riferimento alla cosiddetta “inclusione differenziata”, che nel tentativo di far riguadagnare forme partecipative (Medeghini, D’Alessio & Vadalà, 2013) a coloro i quali resterebbero fuori da taluni contesti (la scuola, il lavoro, ecc...), di fatto li colloca ai margini (l’aula H, i laboratori protetti, ecc...) e, dunque, li esclude.

Più opportuno, infatti, sarebbe realizzare contesti in grado di rispondere alle esigenze di tutte le persone che lo abitano. Pensiamo, a tal proposito, a tutti/e gli/le alunni/e più vulnerabili (non solo a quelli/e con impairment), i/le quali rischiano di essere lasciati/e indietro producendo povertà educativa (Orfield & Lee, 2005; Ferguson, Bovaird & Mueller, 2007; Kiernan & Mensah, 2011).

1. Povertà educativa ed esclusione sociale

Con povertà educativa s’intende “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell’opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save The Children, 2018, p. 4). Una deprivazione che inevitabilmente avrà conseguenze nel loro futuro, in termini di “Progetto di vita” (Favorini, 2007; Ianes, 2009; Cottini, 2016; Zorzi, 2016), autorealizzazione e condizioni lavorative. Si pensi, ad esempio, a quelle situazioni di disagio socio-economico che spingono i/le giovanissimi/e a indirizzarsi verso forme tanto rapide quanto pericolose (nonché illegali) per guadagnare qualcosa o, ancora, a quelle situazioni così complesse in cui i/le ragazzi/e sono costretti/e a lavorare pur essendo ancora inseriti/e (quantomeno dal punto di vista formale) in percorsi di apprendimento (Romano, 1999; Forastieri, 2002; Tagliaventi, 2002; Barone, 2019).

In entrambe le situazioni appena illustrate siamo di fronte alla negazione del diritto a essere istruiti/e (art. 34, Costituzione italiana; art. 14, Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali; art. 28, Convenzione sui Diritti dell’Infanzia), la quale, di contro, costringe i/le bambini/e e gli/le adolescenti a rinunciare non solo a relazionarsi con i propri pari e alla possibilità di realizzare i propri sogni, ma anche ad avere quella sorta di stabilità economica (a cui, invece, potrebbero aspirare se solo avessero la possibilità di studiare) che ridurrebbe il rischio di povertà materiale.

È, altresì, chiaro come sottolinea la Caritas italiana (2018, p. 1) che va a instaurarsi “un vero circolo vizioso: le persone con bassi livelli di istruzione e scarse qualifiche sono infatti ad elevato rischio di indigenza. La deprivazione materiale porta alla povertà educativa e viceversa” (Caritas italiana, 2018, p. 1). Una condizione difficile, svantaggiata, che diviene maggiormente complessa nel caso in

⁶ Del resto, come vedremo nel corso del presente contributo, appare complesso separare la disabilità da “altre forme di differenza, nonché di esperienze di marginalizzazione” (Bocci, 2019a, p. 180).

cui nella stessa famiglia siano presenti una o più persone con disabilità (Istat, 2019). Si delinea, in altri termini, un “doppio svantaggio”⁷ che, il più delle volte, è insormontabile a causa degli scarsi sussidi economici provenienti dallo Stato. Si pensi, in proposito, alla situazione che stiamo sperimentando, quasi a livello collettivo (verrebbe da dire), in questi lunghi mesi di pandemia in cui le misure restrittive utili al contenimento della propagazione del Covid-19 hanno comportato una crisi economica generale e la perdita del lavoro (o l’impossibilità di trovarne uno) per numerose persone. Crisi che ha avuto conseguenze anche sui bambini e sugli adolescenti, i quali improvvisamente e per quattro mesi hanno dovuto rinunciare alla possibilità di costruire relazioni significative con i/le propri/e compagni/e, ricorrendo alle opportunità di Didattica a Distanza (DAD) organizzate dalle proprie scuole di appartenenza.

Non è questa la sede per riflettere sulle potenzialità e sui limiti della DAD, ma intendiamo qui porre l’accento sul fatto che la pandemia “ha portato allo scoperto tutte le carenze di un sistema educativo ancora molto lontano da una trasformazione digitale” (Nirchi, 2020, p. 129), le quali hanno fatto sì l’istituzione scolastica si rivelasse “nella maggior parte dei casi, fallimentare, non assolvendo pienamente al suo principale compito di assicurare il diritto allo studio” (Guerini & al., 2020).

Stiamo facendo riferimento al “divario digitale” (Cawkell, 2001; Potter, 2006; Sartori, 2006) che ha reso impossibile per alcuni fruire in tempi rapidi della DAD⁸ e alle problematiche che diversi genitori di bambini e adolescenti con impairment hanno dovuto affrontare, in quanto è venuta a mancare l’assistenza domiciliare e, in talune circostanze, hanno avuto poche occasioni per apprendere insieme ai/alle propri/e compagni/e di classe (alcuni insegnanti di sostegno hanno, difatti, organizzato aule virtuali separate per gli alunni con impairment piuttosto che operare con i/le colleghi/e affinché l’apprendimento fosse condiviso). Numerose famiglie di alunni/e disabili si sono sentite abbandonate nella quotidiana gestione dei/lle propri/e cari/e⁹, facendo le prove generali (verrebbe da dire) per il periodo che si troveranno a vivere al termine della scuola secondaria di II grado. Condizione che ci fa tornare indietro – nella riflessione che stiamo compiendo – a quel “doppio svantaggio” di cui dicevamo precedentemente: alle difficoltà economiche si somma la complessità del prendersi cura di un/una figlio/a con impairment.

Molte volte uno dei due genitori, la madre solitamente, è costretto a rinunciare al lavoro per dedicarsi totalmente alle esigenze (terapie, supporto scolastico, ecc...) del/lla figlio/a¹⁰. Conseguentemente, divengono scarse le occasioni per socializzare con i pari senza impairment, nel

⁷ L’espressione è nota internazionalmente in letteratura (Morris, 1993; Nussbaum, 2001; Deegan & Brooks, 2017; Monceri, 2017) nell’accezione di “doppia oppressione” che sta a indicare il duplice svantaggio esperito dalle donne con disabilità (essere donna e trovarsi in una condizione di disabilità).

⁸ In proposito, ricordiamo che i sussidi statali alle scuole (previsti dal Decreto legge 18/2020, art. 120) per distribuire i dispositivi tecnologici ai ragazzi che ne erano privi sono giunti con un po’ di ritardo rispetto alla partenza della DAD.

⁹ Si vedano ad esempio gli esiti dell’indagine promossa da Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento dal titolo *Didattica a Distanza e inclusione scolastica alunni/e con disabilità*, che rientra nel progetto *Oltre le distanze* (<https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>). Su questo tema si veda anche Bocci (2020).

¹⁰ È nota la questione sui *caregivers* i quali, nel nostro Paese, non vedono riconosciuta (né dal punto di vista economico né dal punto di vista giuridico) l’attività di assistenza che svolgono con i/le propri/e cari/e disabili. Questo vale sia per i genitori sia per i figli di persone con impairment; a titolo di esempio, citiamo la battaglia condotta da Erika Borellini, laureata in Ingegneria che ha chiesto all’Università di appartenenza di essere equiparata agli studenti lavoratori, al fine di poter accedere alla Laurea Magistrale con il punteggio di 84/110 (il punteggio minimo necessario è di 85/110) e che ha condotto in Senato la discussione sul *Disegno di legge S.1461* per riconoscere la figura del *caregiver* familiare (<https://www.superando.it/2019/11/14/i-diritti-degli-studenti-caregiver-familiari-e-quelli-di-tutti-i-caregiver/>).

senso che – viste le ristrettezze economiche – i/le figli/e non frequentano, ad esempio, servizi ludici pomeridiani al di fuori del centro diurno.

Una precisazione è doverosa: non stiamo sostenendo che il centro diurno abbia poca importanza per i/le ragazzi/e disabili; stiamo piuttosto affermando che il centro diurno rappresenta generalmente l'unica possibilità, oltre la scuola, per uscire (seppure poche ore a settimana) dal contesto familiare e che, essendo frequentata da sole persone con impairment, diviene a tutti gli effetti un “luogo altro” (Foucault, 1994; Bocci & Guerini, 2017; Guerini, 2020), quindi, disabilitante.

Situazione che peggiora al termine della scuola secondaria di II grado, poiché i/le giovani con impairment scompaiono nelle loro case (non avendo un posto dove recarsi quotidianamente) e continuano, in taluni casi, a frequentare solo il centro diurno. Al suo interno i/le ragazzi/e sono coinvolti/e in attività occupazionali non retribuite (i cosiddetti “laboratori protetti”) che hanno lo scopo di far imparare/consolidare alcune competenze utili al fine di trovare lavoro. Il più delle volte accade, purtroppo, che il lavoro tarda ad arrivare (talvolta non arriva affatto) e che i giovani con impairment (soprattutto intellettuale e/o relazionale) restino lì fino a divenire adulti. In proposito, il Censis¹¹ riporta che solo il 31,4% delle persone con Sindrome di Down con più di 24 anni ha un lavoro, senza tuttavia avere un contratto di lavoro standard al punto che “in oltre il 70% dei casi non ricevono nessun compenso o ne percepiscono uno minimo, comunque inferiore alla normale retribuzione per il lavoro che svolgono” (Anffas, 2014).

In altri termini, a partire dal compimento dei diciotto anni, si crea attorno ai giovani adulti con impairment e alle loro famiglie un vero vuoto, lasciando solitamente aperte due strade: l'isolamento domiciliare o l'istituzionalizzazione. Circostanze che contribuiscono ad aumentare l'ansia e le preoccupazioni dei loro genitori/familiari che si interrogano sul futuro dei/le propri/e cari/e quando non ci saranno più.

2. Dopo di noi e re-deistituzionalizzazione

La suddetta apprensione è nota anche con l'espressione “Dopo di noi” «con la quale si riassumono tutte le problematiche di ordine giuridico, economico, assistenziale, educativo e residenziale dei figli disabili, nel momento in cui i genitori non saranno più in grado di prendersene cura» (Friso, 2017, p. 126) ed è divenuta legge nel 2016 (112 del 22 giugno). Scopo di questa normativa è quello di “promuovere l'inclusione sociale e l'autonomia delle persone con disabilità”; tuttavia, diverse famiglie e associazioni (quali, ad esempio, l'ANMIC¹²) hanno fatto presente che la legge non avesse un regolamento relativo ai cosiddetti *caregivers*, fosse poco chiara circa l'identificazione dei destinatari¹³ e che dovessero essere impiegati esclusivamente fondi di tipo assistenziale. Problematiche che si aggiungono a quelle solitamente esistenti (l'assenza di figure professionali in grado di accompagnare i genitori e i figli nel distacco, il desiderio dei genitori di non parlare della loro morte, ecc...) e che vedono i genitori preoccuparsi circa il futuro dei propri figli solo quando questi hanno un'età avanzata. Tardi, dunque, per poter immaginare un futuro diverso da quello della convivenza in casa-famiglia con altre persone con *impairment*, visto che non sono state consolidate le competenze utili a poter vivere indipendentemente (Pavone, 2014; Bocci & Guerini, 2017; Marchisio & Curto, 2018b; Guerini, 2020b).

¹¹ Cit. in Anffas, 2014 (<http://www.anffas.net/it/news/3746/quel-nulla-dopo-la-scuola-per-le-persone-con-disabilita/>).

¹² Associazione Nazionale Mutilati ed Invalidi Civili.

¹³ La legge individua come destinatari le persone con disabilità “grave” e “gravissima”. Etichette diagnostiche dentro le quali si ritrovano tipologie molto diverse di disabilità (motoria e intellettuale).

Non è un caso che tra i genitori di bambini/e e ragazzi/e (da 0 a 15 anni) con Sindrome di Down, sia presente una percentuale (pari a circa il 40%) di genitori che ritiene possibile realizzare un “dopo di noi” in cui il/la figlio/a viva in autonomia o semi-autonomia, mentre la percentuale scende al 12% tra i genitori di giovani adulti (Anffas, 2014). Difatti, per coloro i quali sono inquadrati come portatori di disabilità complesse – non immediatamente riconducibili a una idea di normalizzazione entro i parametri produttivi della società dominata dalla produttività dei mercati (Bocci, 2019b) – aumenta il rischio che si ingeneri un dopo di noi “realizzato a compartimenti stagni, a fasi alterne, senza continuità, senza compartecipazione [e che] può essere generatore di nuove solitudini, di inaccettabili rischi per il benessere psichico della persona” (Bocci, 2008, p. 109).

Più opportuno sarebbe, invece, coinvolgere l’intera comunità in cui le persone vivono, al fine di realizzare un contesto (abitativo/lavorativo) in grado di rispondere alle esigenze e a i desideri di chi lo frequenta.

In un precedente lavoro di ricerca (Guerini, 2020) abbiamo avuto occasione di riflettere (attraverso i risultati a cui si è giunti) circa le opportunità concesse ai giovani con impairment intellettuale di sperimentarsi adulti. Si pensi, ad esempio, al fatto che generalmente le persone con *impairment* intellettuale che abitano nelle strutture residenziali non posseggono le chiavi di casa, hanno poche occasioni per uscire in autonomia (da sole o con i/le propri/e amici/che) e persino di cucinare (o imparare a cucinare) da sole. Interessante, in proposito, è quanto ha dichiarato un’educatrice che ha partecipato allo studio di caso¹⁴ a cui stiamo facendo riferimento e cioè che “anche la casa-famiglia più all’avanguardia è pur sempre un’istituzione”. Questo anche in ragione dello scarso peso decisionale lasciato alle persone con *impairment* che abitano in casa-famiglia; leggermente diversa è la situazione dei gruppi appartamento, in cui solitamente gli educatori lavorano con gli abitanti affinché sviluppino processi decisionali autonomi. Tuttavia, quanto emerso dallo studio ha evidenziato una generale difficoltà a lasciar crescere (Caldin & Friso, 2016) le persone con *impairment*.

Difficoltà riscontrata tanto tra gli operatori quanto tra i genitori/familiari che affidano il/la proprio/a caro/a alla struttura (casa-famiglia o gruppo appartamento). Motivo per cui avvertiamo la necessità di compiere una “re-deistituzionalizzazione” (Bocci & Guerini, 2017, p. 283) sulla scia di quanto accaduto nel 1980, al fine di restituire quel tratto evolutivo generalmente negato alle persone con *impairment* (Cottini, 2011; Caldin & Friso, 2016) e incrementare lo sviluppo di processi inclusivi (Garodu, 2012), convinti come siamo che l’abitare in contesti differenti da quelli in cui vivono le persone senza *impairment* è a tutti gli effetti stigmatizzante e, quindi, disabilitante.

In tale direzione sembra stiano andando alcuni gruppi appartamento italiani (alcuni dei quali hanno preso parte alla ricerca accennata) così come le esperienze di appartamenti condivisi in Germania. Allo stesso modo, sono interessanti altre realtà simili, come ad esempio quella di persone con *impairment* (e i loro familiari) coadiuvate/i dalla prof.ssa Cecilia Marchisio e dal suo gruppo di ricerca (Marchisio & Curto, 2018a; 2018b).

Proprio sulla base dell’esperienza tedesca, abbiamo chiesto anche noi a un gruppo di 152 persone (76 adulti con *impairment* intellettuale e 76 studenti universitari) se avessero voglia di abitare

¹⁴ Lo studio ha coinvolto 92 adulti con *impairment* intellettuale, abitanti in casa-famiglia, *foyer* (tipologia presente in Svizzera simile alla casa-famiglia), gruppo appartamento, appartamento condiviso (tipologia di appartamento esistente in Germania simile al gruppo appartamento italiano, ma abitato da studenti e persone con *impairment*) e a casa propria (N=2 su 92), oltre che 64 testimoni privilegiati e 76 studenti universitari, di alcune città italiane, svizzere e tedesche.

insieme in un appartamento qualora gliene fosse data la possibilità. Ne è emerso che tale desiderio è più presente tra gli studenti (42 su 76) che tra le persone con *impairment* (28 su 76), i quali sembrano essersi abituati alla convivenza in strutture con altre persone disabili (quasi a confermare questa forma di “istituzionalizzazione” ormai consolidatasi per loro al termine della scuola).

Riflessioni conclusive: oltre il *Dopo di noi*

Da quanto finora argomentato, risultano evidenti le difficoltà che i giovani adulti con *impairment* (soprattutto intellettuale e relazionale) incontrano al termine della scuola secondaria di II grado nel “farsi posto” tra gli altri. Difficoltà che iniziano esattamente nel non essere più presenti a scuola – all’interno della quale era possibile, in qualche modo, stringere relazioni sociali con i pari (con o senza *impairment*) – e nell’iniziare a frequentare esclusivamente luoghi destinati alle persone con *impairment* (centro diurno, casa-famiglia, ecc...).

A tale situazione si aggiunge la complessità nell’ottenere un’occupazione lavorativa retribuita (che diviene, in talune circostanze, vera e propria impossibilità) attraverso cui riuscirebbero ad avere una sorta di indipendenza economica (riducendo, così, il rischio di cadere nella povertà materiale) o comunque si sentirebbero gratificati per il lavoro svolto. In proposito ricordiamo che molte volte le persone con *impairment* (come accennato in precedenza) svolgono attività lavorative non retribuite o poco retribuite o, ancora, non esattamente in linea con le proprie competenze. Pensiamo che il motivo per cui accade ciò sia da ricercare nella dicotomia (ancora evidentemente accentuata) *abile vs non abile*, che nella prassi si traduce nella dicotomia *produttivo vs non produttivo*.

Detto altrimenti, nonostante si parli molto d’inclusione, nella prassi quotidiana sono scarse le azioni compiute al fine di scardinare dall’immaginario collettivo la logica medicalizzante ed assistenzialistica che vede la persona con *impairment* un oggetto da curare (Caldin, 2005).

Più opportuno sarebbe abbracciare una logica che intende la persona con *impairment* un soggetto in grado di scegliere della propria vita, attraverso gli aiuti opportuni. In tal senso, anche “l’indipendenza economica [e] la differenziazione tra tempo di lavoro e tempo libero [...] sono elementi che riempiono la vita di nuovi significati e di nuove prospettive» (Zappaterra, 2012, p. 24) e, pertanto, possono essere considerate strumenti/aiuti utili per il miglioramento della loro qualità della vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Cottini, 2016; Crispiani & Giaconi 2009; Schalock & al., 2011; Giaconi, 2015).

Bisognerebbe, allora, abbandonare la logica di riparazione (Goussot, 2009) in favore di una prospettiva di accompagnamento all’età adulta che sappia tener conto dei desideri, dei bisogni e delle aspettative delle persone interessate, perseguendo il paradosso dell’accompagnare (Canevaro, 2006): “essere insieme per separarsi” (d’Alonzo, 2012b, p. 33), così da consentire alle persone con *impairment* di raggiungere livelli di auto-affermazione (Dettori, 2011) e, quindi, diventare adulti.

In tal modo il “Dopo di noi” diverrebbe addirittura un’espressione vuota, nel senso che le competenze utili a vivere lontano da casa si consoliderebbero già prima di separarsi dai genitori/familiari, mentre verrebbero a costruirsi anche le relazioni all’interno della comunità di appartenenza.

Riferimenti bibliografici:

Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale (2007). Disponibile online: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_i.pdf.

- Anffas (2014). *Quel “nulla” dopo la scuola per le persone con disabilità*. Disponibile online: <http://www.anffas.net/it/news/3746/quel-nulla-dopo-la-scuola-per-le-persone-con-disabilita/>.
- Assemblea costituente (1947). *Costituzione della Repubblica italiana*. Disponibile al sito: https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana.pdf.
- Barone, P. (2019). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Milano: Guerini.
- Bocci, F. (2008). Sguardi narrativi sull'autismo. In A. M. Favorini, F. Bocci (ed.), *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 139-153.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et alii (ed.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2017). I protagonisti dell'inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (ed.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e Apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i “compiti di realtà”*. Firenze: Giunti Edu.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV. (ed.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Disability Studies e Disability Studies in Italia. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 176-185). Brescia: Scholé.
- Bocci F. (2019b). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2 (in pubblicazione).
- Bocci, F. & Guerini, I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Le percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 16, 3, pp. 281-288.
- Caldin, R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico, *Salute e società*, IV (1), 47-69.
- Caldin, R. & Friso, V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2019). Prospettiva inclusiva. In A. Canevaro & D. Ianes (ed.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 29-55). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Caritas italiana (2018). *SCHEDA: Povertà educativa*. Disponibile online: https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7807/Scheda_02_cause_Poverta_educativa.pdf.
- Cawkell, T. (2001). Sociotechnology: the digital divide. *Journal of Information Science*, vol. 27, 1, pp. 55-60.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Il contributo dell'ICF per individuare, documentare nel portfolio e certificare le competenze dell'allievo con disabilità. Alcuni dati di ricerca. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 10(5), pp. 476-481.

- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 10-20.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Crispiani, P. & Giaconi, C. (2009). *Qualità di Vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*. Trento: Erickson.
- Cutrera, S., ed. (2016). *Stop ai crimini d'odio contro le persone con disabilità*. Roma: PG PrimeGraf.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (ed.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2012a). *Le scuole speciali in Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.
- d'Alonzo, L. (2012b). Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo L. & R. Caldin (ed.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Decreto legislativo n. 66 (2017). *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. Disponibile online: <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20170517/decreto-legislativo-66-del-13-aprile-2017-inclusione-scolastica-studenti-con-disabilita.pdf>.
- Decreto legislativo n. 96 (2019). *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*. Disponibile online: <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2019/08/Decreto-Legislativo-7-agosto-2019-n.-96.pdf>.
- Decreto legge n. 18 (2020). *Cura Italia*. Disponibile online: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>.
- Deegan, M. J. & Brooks N.A., ed., (2017). *Women and disability: The double handicap*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'interazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 202–217.
- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53–70.
- Dettori, F. (2011). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Disegno di legge S.1461 (2020). *Disposizioni per il riconoscimento ed il sostegno del caregiver familiare*. Disponibile online: <http://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/52186.pdf>.
- Dovigo, F. (2016). Introduzione. In F. Dovigo et alii (ed.). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno* (pp. 23-47). Bergamo: Bergamo University Press.
- Favorini, A.M. (2007). Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica a scuola degli alunni con disabilità. Trent'anni d'inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Ferguson, H.B., Bovaird, S. & Mueller, M.P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatr Child Health* vol. 12, 8, pp. 701-706.

- Ferri, B. (2018). DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva. In A.A.V.V. (ed.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- Forastieri, V. (2002). *Children at Work: Health and safety risks*. Geneva: International Labour Office.
- Foucault, M. (1994). *Des espaces autres. Dits et écrit*, 4 tomes. Paris: Gallimard (trad. it. *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis Edizioni, 2011).
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Édition Érès (trad. it. *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università, 2015).
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Guerini, I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (ed.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 113-124). Roma, RomaTrE-Press.
- Guerini, I. (2020a). Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 36–52.
- Guerini, I. (2020b). *Quale Inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini, I. (2020c). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 1/2020, 169-185.
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G. & Travaglini, A. (2020). Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica? *Nuova Secondaria Ricerca*, 2 (in pubblicazione).
- Ianes, D. (2009). Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (165–188). Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Demo, H. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione Scolastica italiana. In R. Vianello & S. Di Nuovo (ed.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 101-123). Trento: Erickson.
- Istat (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. Disponibile online: <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>.
- Kiernan, K.E. & Mensah, K.M. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: The mediating role of parenting. *British educational research journal*, vol.37, 2, p. 317-336.
- Legge n. 517 (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Disponibile online: <http://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Legge-04.08.77-n.517.pdf>.
- Legge n. 180 (1978). *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*. Disponibile online: http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_normativa_888_allegato.pdf.
- Legge 170 (10). *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Disponibile online: https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.
- Legge n. 112 (2016). *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*. Disponibile online: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/24/16G00125/sg>.
- Marchisio, C. & Curto, N. (2018a). Lavorare al servizio di un sogno. L'«Officina della vita indipendente» come approccio con le famiglie. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 17, n. 1, pp. 54-68.

- Marchisio, C. & Curto, N. (2018b). *Costruire futuro. Ripensare il dopo di noi con l'Officina della vita indipendente*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA. VV. (ed.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessio, S. & Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini & al. (ed.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Ministero della pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Disponibile online: <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.
- Ministero dell'istruzione, della università e della ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Disponibile online: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Disponibile online: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/direttiva-ministeriale-27-dicembre-2012-strumenti-d-intevento-per-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Circolare ministeriale n. 8*. Disponibile online: <https://didatticainclusiva.loescher.it/circolare-ministeriale-del-6-marzo-2013-n-8.n1646>.
- Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education. Effective ways to reach all learners*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Morris, J. (1993). Feminism and disability. *Feminist Review*, vol. 43, pp. 57-70.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD), *QTimes*, 12, 3, 127-139.
- Nussbaum, M. (2001). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onu (1966). *Patto internazionale relativo ai diritti economici, sociali e culturali*. Disponibile online: http://www.difesa.it/SMD/CASD/IM/ISSMI/Corsi/Corso Consigliere Giuridico/Documents/67236_patto_NY19662.pdf.
- Onu (1989). *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Disponibile online: https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf.
- Orfield, G. & Lee, C. (2005). *Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality*. Harvard: Harvard University.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Potter, A.B. (2006). Zones of silence: A framework beyond the digital divide. *First Monday*, vol. 11, 5.
- Romano, M.C. (1999). Il lavoro minorile tra scelta e necessità. *Il Mulino*, vol. 381, 1, pp. 142-156.
- Sartori, L. (2006). *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Save The Children (2018). *Nuotare contro corrente*. Roma: Save The Children Italia Onlus.
- Schalock, R.L. & Verdugo Alonso, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practioners*. Washington: American Association on Mental Retardation (trad. it. *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, 2006, Brescia: Vannini Editrice).
- Schalock, R.L., Keith K.D., Verdugo M.A. & Gomez L.E. (2010). Quality of Life Model Development and Use in the Field of Intellectual Disability. In R. Kober (ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities* (pp. 17-32), London-New York: Springer.

- Tagliaventi, M.T. (2002). *Lavoro minorile e processi formativi in una società industriale avanzata*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Terzi, L. (2013). Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach. *Italian Journal of Disability Studies*, vol. 1, 1, pp. 41-58.
- Vianello, R. & Lanfranchi, S. (2015). Allievi con disabilità intellettive: meglio in classe con tutti o nelle scuole speciali? In R. Vianello & S. Di Nuovo (ed.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 35-56). Trento: Erickson.
- Vianello, R., Lanfranchi, S., Moalli, E. & Pulina, F. (2015). Tutti in classe normale: le opinioni degli insegnanti, dei compagni e dei genitori. In R. Vianello & S. Di Nuovo (ed.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 17-33). Trento: Erickson.
- Waldschmidt, A. (2018). Disability–Culture–Society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. *ALTER, European Journal of Disability Research*, vol. 12, 67-80.
- Zappaterra, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (ed.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-44). Firenze: Firenze University Press.
- Zorzi, S. (2016). Disabilità intellettiva ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto? In L. Cottini, D. Fedeli & S. Zorzi (ed.), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-56). Trento: Erickson.