

ne, 1976 - A. Schrader et ALii., *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*, Athenäum, Königstein/ts., 1979 (2. ed.).

⁵⁾ Con riconoscimento dei «simili a sé» G. Attili e L. Camaioni indicano il processo di avvicinamento ai coetanei maggiormente percepiti come affini da parte dei bambini in età prescolastica, in G. Attili, L. Camaioni, *I segnali non-verbali della preferenza in bambini in età prescolare*, in G. Attili, P.E. Ricci-Bitti (a cura di), *Comunicazione senza parole*, Bulzoni Roma, 1983.

⁶⁾ Il massimo valore di identificazione (3) si otterrà quando ciascuna delle tre effigi proposte corrisponde con altrettanti compagni di gioco. Il valore minimo, per contro, si manifesterà, quando nessuna delle tre immagini verrà correlata con coetanei della stessa etnia. Per eseguire questo test ci siamo avvalsi di uno spunto analitico simile, da un punto di vista grafico, a quello adottato da H. Borke in, *The Development of Empathy in Chinese and American Children between Three and Six Years of Age*, in: «*Developmental Psychology*», vl. 9, 1, 1973, pp. 102-108.

⁷⁾ Per tutte e tre le scuole materne in questione vengono qui di seguito proposte le intere entità numeriche degli utenti in età compresa fra i 3, 3 1/2 ed i 6 1/2, 7 anni. Tali valori comprendono, quindi, anche la presenza di tutte le altre etnie effettivamente ospitate all'interno degli istituti.

⁸⁾ Per «chiusura» di un sistema societario viene qui inteso il diverso grado di accesso dall'esterno che lo stesso gruppo ammette e tollera come accettabile per la salvaguardia della propria integrità. Per quanto concerne le tematiche attinenti alla formazione ed alla conservazione del gruppo sociale si vedano gli spunti di teoria generale proposti, in forma sintetica, da S. Buralgassi, *Uno spiraglio sul futuro*, Giardini, Pisa, 1980.

⁹⁾ Ampio ed estremamente variegato si presenta il prospetto delle varie tecniche di limitazione e di «difesa» etnica illustrate da Esser nel suo «*Aspekte der Wanderungssoziologie...*» op., cit.

¹⁰⁾ La registrazione complessiva consisteva di cinque batterie di quattro parole ciascuna pronunciate nelle rispettive lingue nazionali.

¹¹⁾ W.E. Lambert, *Developmental Aspects of Second-language Acquisition: I Associational Fluency, Stimulus Provocativeness and Word-order Influence*, in, «*The Journal of Social Psychology*», XXVIII, vl. 43, 1956, pp. 83-89.

¹²⁾ J. Ronjat, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, E. Champion, Paris, 1913.

¹³⁾ Assolutamente precursore risuona a questo riguardo la distinzione fra «lingua madre» e «lingua nativa» proposta da O'Doherty in *Bilingualism: Educational Aspects*, in «*Advancement of Science*», vl. 56, 1958, pp. 282-286.

¹⁴⁾ Le particolari difficoltà linguistiche e psichiche cui è esposto un bambino bilingue vengono esemplarmente denunciate da G. Francescato in, *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo, 1981.

¹⁵⁾ Particolarmente interessanti sono i riferimenti al bilinguismo come forma di biculturalismo effettuati da Skutnabb Kangas e Toukamaa, *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO, 1976 e da W. Fthenakis et ALii., *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Hueber Verlag, München, 1985.

¹⁶⁾ In questo microcosmo, tuttavia, sembra incidere in modo particolare e forse anche con forza maggiore della distribuzione, l'elemento della grande instabilità della famiglia di più recente immigrazione (quella turca) rispetto a quella di immigrazione ormai consolidata (quella italiana).

Scuola speciale: integrazione e vita attiva

Introduzione

Il passaggio dall'infanzia all'età adulta è caratterizzato da esigenze socio-culturali mutevoli accomunate in un programma di formazione individuale più o meno esplicito, centrato sul progressivo modificarsi delle competenze richieste per accedere al livello successivo di formazione e dalla progressiva trasposizione delle competenze individuali (socio-culturali e attitudinali) dal contesto formativo a quello operativo.

La scuola speciale si occupa della formazione individuale di ragazzi mentalmente ritardati per i quali le condizioni proposte in «normali strutture di formazione» sono, o sarebbero, fonte d'importanti difficoltà d'adattamento sia a corto che a lungo termine. Ritmi, contenuti, richieste, criteri di riuscita, ... proprie a quest'ultime, sono tutte condizioni che renderebbero penosa e dura la partecipazione attiva ed il beneficio formativo-accademico dell'allievo ritardato.

La scuola speciale, in questo senso, svolge un ruolo di mediatore fra le esigenze scolastiche «normali» e la formazione in vista dell'assunzione di un ruolo attivo nella società.

Se da un lato essa non preclude una formazione professionale adeguata alle capacità del singolo, dall'altro, l'offerta di un ciclo di formazione scolastica «alternativo», in assenza di momenti o contesti favorevoli, per richieste ed offerte, allo scambio fra coetanei, riduce di gran lunga le occasioni d'assi-

milare competenze e conoscenze sociali proprie a individui di una determinata età e determinanti il grado d'appartenenza al gruppo sociale.

Se consideriamo che il comportamento adattativo è definito dall'efficacia con la quale un individuo risponde alle norme d'indipendenza personale e di responsabilità sociale proprie alla sua età rispetto al gruppo socio-culturale d'appartenenza, e che queste norme variano considerevolmente a seconda dell'età e dei gruppi, una persona sarà considerata più o meno handicappata, e questo indipendentemente dal suo livello intellettuale, a seconda di

1. le capacità adattative che saprà dimostrare nei confronti delle norme e delle richieste di un determinato contesto e
2. dal grado di difficoltà-complessità di tali norme e richieste.

Se a livello predittivo il ritardo intellettuale ci consente di approssimare un limite superiore di sviluppo alla maggior età, il criterio adattativo, rifacendosi a fattori essenzialmente interpersonali, non ci consente di predire in maniera affidabile quale sarà il grado d'adattamento sociale di tale individuo all'età adulta. Quello che possiamo però affermare è che l'«emarginazione scolastica», pur avendo dei benefici diretti considerevoli, risulta carente e discriminante a livello sociale in quanto non consente all'allievo handicappato di condividere modi, interessi e abitudini socio-culturali proprie ai giovani della sua età.



Le esperienze intraprese a livello della formazione accademica individuale e la buona percentuale di giovani (soprattutto handicappati mentali medio-leggeri) inseriti professionalmente nell'economia libera confermano la validità della scolarizzazione speciale nel quadro delle attuali risorse di formazione individuale. L'accesso al mondo del lavoro del giovane handicappato mentale mette però sempre più in risalto grosse lacune rispetto all'emancipazione sociale del singolo.

L'integrazione professionale

Se per tutto l'arco del ciclo scolastico obbligatorio, o quasi, le richieste e le condizioni dettate dal mandato istituzionale stabilito nei confronti degli utenti normodotati possono rendere più o meno difficili inserimenti parziali di allievi mentalmente handicappati, l'accesso al mondo del lavoro, con tutto il ventaglio di professioni, mansioni, attività, modalità d'impiego, richieste ed offerte estremamente diversificate e diversificabili... offre occasioni d'inserimento molto varie e poco vincolate da condizioni d'assunzione esclusive: le difficoltà d'adattamento riscontrate nel giovane possono essere più facilmente compensate dalla maggiore capacità-possibilità d'adattamento del contesto e dalla sua varietà.

Se il contesto si presta maggiormente all'inserimento, il processo integrativo non è comunque spontaneo.

Colui che si assume il compito di sostenere attivamente questo processo è spesso confrontato a persone e situazioni che:

1. non hanno come unico scopo quello dell'educazione della persona, o non l'hanno del tutto,
2. non sono preparate ad adattarsi alla persona handicappata mentale in generale o a tale persona in particolare.

Il docente delle scuole speciali (in funzione della gravità dell'handicap) promuove il passaggio all'ambiente lavorativo ricercando datori di lavoro disponibili, negoziando le modalità di collaborazione con i diretti interessati, garantendo l'acquisizione da parte dell'allievo di quelle norme professionali e sociali indispensabili all'inserimento e focalizzando l'intervento sui requisiti tecnico-professionali in stretto rapporto con le mansioni che sono o che saranno assegnate all'allievo. I requisiti socio-professionali sono valutati grazie a periodi di pratica più o meno lunghi presso uno o più datori di lavoro. In funzione delle richieste specifiche del datore di lavoro e delle possibilità intellettuali e comportamentali del giovane si pianificano programmi e curricoli formativi differenziati:

- Tirocinio Federale con sostegno individuale
- Formazione empirica
- Formazione individualizzata A.I.
- Addestramento nell'azienda

Un recente studio effettuato da Coppe, Vannetta e Vismara (Lo statuto socio-professionale di un gruppo di allievi dimessi dalle scuole speciali Lugano, 1986. Documento

promosso e sovvenzionato dal Lions Club Ceresio: Gruppo promozione ricerca), illustra in modo estremamente dettagliato i risultati del lavoro effettuato dal 1983 ad oggi da alcuni docenti delle scuole speciali a sostegno dell'inserimento professionale.

Sull'insieme della popolazione considerata, 36 allievi delle scuole speciali del Sottoceneri (handicap mentale medio-leggero), di cui 23 ragazzi e 13 ragazze, in età compresa fra i 15 e i 20 anni (70% fra i 16 e i 18 anni), si possono rilevare i seguenti risultati:

mente definitivo lo statuto professionale ed economico raggiunto dal giovane alla fine della sua formazione con il forte rischio che in futuro questo non gli consenta di rispondere finanziariamente alle richieste individuali e collettive minime legate al normale regime di vita delle persone di una determinata età.

2. «...se dal profilo professionale (almeno per il momento) i risultati raggiunti possono definirsi incoraggianti, dal profilo socioculturale il giovane resta isolato»

Grado di formazione professionale (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 50)

	T. federale	F. empirica	F. interna	totale
in corso	2	15	3	20 (55%)
conclusa	-	7	9	16 (45%)
Totale	2 (5,5%)	22 (61%)	12 (33%)	36 (100%)

Tipo di professione (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 48)

Commessa di vendita	5	Panettiere	1
Sarta	4	Suolino	1
Operaio di fabbrica	4	Pittore	1
Giardiniere	2	Vasaio	1
Verniciatore carroz.	2	Muratore	1
Falegname	2	Addet. servizio auto	1
Inst. imp. sanitari	2	Addetta cura tessile	1
Impiegato d'ufficio	2	Cameriere	1
Aiuto nell'econ. domest.	2	Stiratrice	1
Magazziniere	2		

Stabilità professionale (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 52)

No. all.	cambio datore /	T. Fed.	F. Emp.	F. Interna	Totale
20	in formazione	-	3	-	3
16	formaz. conclusa	-	-	-	0
<i>Cambio profes. /</i>					
20	in formazione	-	-	1	1
16	formaz. conclusa	-	-	1	1
36	all. totale modifiche	0	3	2	5

Capacità di guadagno e rendita integrativa (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 54)

	No. all.	Salario Minimo/massimo	Rendita		
			Media	intera	mezza nessuna
Formazione terminata	16	500.-/1850.-	900.-	7 (44%)	7 (44%) 2 (12%)
Formazione in corso	20	200.-/1200.-	400.-		

Come si può rilevare, l'attento lavoro dei responsabili dell'inserimento professionale ha permesso di trovare o creare all'interno di differenti attività lavorative delle possibilità d'impiego valide, adeguate alle capacità e alla personalità della totalità degli allievi considerati e professionalmente accettabili per il datore di lavoro.

I risultati constatati devono però essere valutati con cauto ottimismo:

1. se da un lato la riuscita dell'inserimento professionale consente all'adolescente mentalmente handicappato una momentanea assimilazione ai normali processi legati al passaggio alla vita attiva, dall'altro le scarse probabilità d'una futura carriera professionale rendono pratica-

emarginato», (. . .), «se durante i primi anni, l'attività lavorativa ha il pregio di valorizzare il ruolo sociale del giovane, questo isolamento, questa povertà di stimoli e di occasioni relazionali potrà generare un disadattamento con gravi ripercussioni anche sul piano professionale» (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 59).

Nei confronti dell'adolescente mentalmente handicappato non possiamo comunque negare il buon esito di quanto fatto finora. Le perplessità (ma forse è ancora troppo presto per dirlo) riguardano soprattutto il futuro sociale e professionale all'età adulta.

Ben consci che sia gli attributi fondamentali della persona che le caratteristiche dell'ambiente sociale e familiare rendano difficile qualsiasi riduzione del vissuto individuale a

termini statistici generali, riguardo al secondo punto si constata quanto segue:

- a. le relazioni con i coetanei sono in generale molto scarse. Benché in possesso di risorse finanziarie proprie ed autonomi per quanto concerne gli spostamenti, raramente essi ricercano una «vita» di gruppo.
- b. le relazioni extraprofessionali che si constatano, quando la situazione geografica lo consente, sono legate a conoscenze scolastiche anteriori: ex-compagni, docenti, ...ecc.
- c. la frequentazione di gruppi sociali o la partecipazione ad attività organizzate si verifica solo alla presenza di genitori o persone «vicine», o quando a proporre queste attività sono persone conosciute (ex docenti).
- d. le vacanze sono trascorse in famiglia.

Anche se si tratta di brevi e sommarie indicazioni che dovranno necessariamente essere verificate e precisate in futuro, quanto si constata sul piano sociale (extraprofessionale), se paragonato al momentaneo buon esito dell'inserimento professionale, non è da trascurare perché potrebbe essere responsabile d'un progressivo isolamento da fonti sociali differenti da quelle del solo ambito lavorativo e, una volta esaurito lo slancio iniziale per il lavoro, il giovane potrebbe facilmente essere sprovvisto delle motivazioni necessarie per ricercare o sviluppare nuovi interessi.

Per fornire una parziale risposta a questo problema sono stati organizzati nell'ambito di «Cultura e Formazione per persone invalide» dei corsi espressamente indirizzati a giovani mentalmente handicappati allo scopo, tra le altre cose, di compensare almeno parzialmente l'esiguità di contatti sociali e di promuovere l'inserimento del giovane all'interno di normali corsi per adulti. Come per altre risorse di questo tipo (cf. attività del tempo libero, ecc.) anche in questo caso

l'impatto rispetto al problema è però essenzialmente compensatorio.

Oltre l'integrazione professionale

Il rischio di veder vanificati i risultati ottenuti al momento della dimissione dalla scuola speciale per la carenza delle risorse individuali di sviluppare e intrattenere autonomamente contatti ed interessi sociali non può e non deve lasciarci indifferenti.

Se è vero che la possibilità di far proprie competenze sociali particolari dipende dalla facoltà di coglierle e riprodurle al momento adeguato e che il deficit intellettuale può essere responsabile d'un indebolimento di questa facoltà, è altrettanto vero che l'assenza del modello o del campo d'applicazione rende estremamente arduo il processo d'appropriazione di attributi e competenze sociali particolari anche a coloro i quali ne avrebbero le capacità.

Se la classe speciale, con la possibilità di differenziare ed adeguare programmi, ritmi e metodi d'insegnamento in modo maggiore rispetto alle normali proposte scolastiche alle caratteristiche individuali di ogni singolo allievo sembra la più adatta a facilitare il progresso accademico del ragazzo mentalmente handicappato, essa risulta invece particolarmente debole per quanto attiene ai contenuti «secondari» veicolati dalla scuola ma primari rispetto all'appartenenza sociale.

In assenza di risorse complementari la classe speciale può rendere estremamente difficile all'adolescente l'appropriazione degli elementi che dovrebbero poter caratterizzare un membro di un determinato gruppo sociale (conoscenze e interessi particolari, «mode» e atteggiamenti, luoghi d'incontro, ecc. ...) e la cui assenza non può che accentuarne la stigmatizzazione nei confronti di compagni o coetanei normodotati. Inoltre e soprattutto, la povertà quantitativa degli scambi sociali con i coetanei, l'inesperienza rispetto a tecniche e strategie sociali, l'ignoranza dei ruoli assunti o assumibili all'interno di un gruppo, ...sono fattori che non agevolano certamente l'ideale sfruttamento delle risorse individuali come sarebbe invece auspicabile considerato che da esse dipende(-rà) il grado d'adattamento e di mobilità del singolo nella realtà quotidiana.

Coscienti che l'integrazione sociale più che un mezzo è un obiettivo educativo e che la sua promozione deve rientrare in un piano di formazione individuale in cui la definizione delle priorità educative responsabili della scelta di contesti formativi più o meno protetti è funzione dell'interdipendenza di fattori quali l'età, il grado dell'handicap, le risorse e le esigenze individuali confrontate alle richieste e alle offerte sociali normalmente disponibili nell'ambiente sociale circostante, ci sembra importante sottolineare che soprattutto nei confronti dell'adolescente con ritardo mentale medio-leggero tale proposito non deve e non può più essere riman-

Molto già si fa e si è fatto all'interno della scuola per favorire l'inserimento di giovani

handicappati in classi di coetanei. Spesso le soluzioni proponibili non raggiungono però che parzialmente l'obiettivo: l'inserimento all'interno delle normali attività accademiche non può non indurre un confronto fra allievo mentalmente handicappato e coetanei normodotati proprio a livello dei parametri che ne hanno determinato l'emarginazione: gratificazione sul piano della coabitazione quindi, ma conferma sia per l'allievo che per i compagni normodotati dell'inferiorità del primo rispetto ai secondi. Non fornendo altri piani di confronto e/o di collaborazione difficilmente l'allievo handicappato avrà occasione di modificare la propria e l'altrui percezione della sua persona.

Se qualche cosa ancora può essere fatto, questo è senz'altro nel campo della qualità dell'offerta integrativa a condizione però che si riesaminino alcuni fattori non direttamente implicati nel processo interpersonale d'integrazione ma altrettanto, se non in maggior misura, responsabili dell'inserimento sociale nell'ambito scolastico:

1. l'immagine del docente di classe speciale all'interno della sede:
Coinquilino o collaboratore?
Richiedente o possibile risorsa?
2. l'integrazione della classe in seno alla struttura scolastica:
Un'aula in più o responsabilità supplementari?
3. la disponibilità effettiva (possibilità-capacità) della struttura a rispondere alle esigenze della classe speciale (e/o del singolo allievo).
4. la possibilità della scuola speciale di rispondere alle potenziali richieste della struttura.

In altri termini, la classe speciale dovrebbe poter modificare la sua immagine all'interno della sede scolastica passando da coinquilino a collaboratrice: eterna richiedente, raramente essa è stata considerata come una risorsa di cui potrebbero usufruire anche gli altri allievi della sede.

La classe speciale deve cessare d'essere ospite all'interno di una determinata struttura per potersi trasformare in parte integrante della stessa. Ciò è possibile unicamente se da parte del corpo insegnante delle scuole speciali c'è la volontà di sentirsi parte della sede e se reciprocamente la struttura è disposta a chiarire i limiti, le possibilità e le condizioni di tale appartenenza. Non stiamo a riprendere le motivazioni che ci spingono a sollecitare la ricerca di un miglioramento qualitativo dell'integrazione scolastica dell'allievo mentalmente handicappato. Se però crediamo in questa necessità è di fondamentale importanza che tutte le parti implicate si prodighino per creare, ricercare o incrementare lo scambio fra i differenti operatori dei vari ordini di scuola in nome di quanto, in ultima analisi e indipendentemente dalle caratteristiche individuali dell'allievo, dovrebbe accomunare coloro i quali sono investiti di funzioni educative e cioè l'emancipazione culturale e sociale dell'individuo.

Michele Mainardi

