

L'INSUFFICIENZA MENTALE E LA SCUOLA DI BASE.

Rapporti tra l'attuale politica scolastica e la progettazione degli interventi didattici e riabilitativi.

FRANCO NARDOCCI - SERGIO NERI

Vogliamo innanzitutto mettere in evidenza, nel presentare l'oggetto della nostra relazione, l'estrema complessità con cui si è articolato in quest'ultimo decennio il dibattito scientifico sull'insufficienza mentale e sul rapporto tra questa e le istituzioni formative con particolare evidenza a quella scolastica. Non è casuale d'altronde che il problema dell'insufficienza mentale sia stato posto, sin dall'inizio, come problema pedagogico o psico-pedagogico, comunque legato alla scolarizzazione. Infatti il problema teorico e pratico della discriminazione tra allievi "normali" e allievi "ritardati" venne affrontato da Binet e Simon nel 1904 appunto su richiesta del Ministero della Pubblica Istruzione francese. Ma dalla scala psicometrica del 1905 di Binet-Simon ad oggi gli studi sull'insufficienza mentale si sono notevolmente arricchiti. Si mantiene tuttavia inalterata l'esigenza di approfondire gli studi sui fattori biologici responsabili dei deficit intellettivi, e si rileva altresì l'estrema complessità di situazioni di più recente inquadramento, ma di notevole significatività etiopatogenetica e rilevanza statistico-epidemiologica, quali i quadri di "ritardo" da privazione socio-culturale, di inibizione emotiva all'apprendimento, di deficit specifici di apprendimento. Nell'area scientifica medico-biologica e psicologica si è assistito ad un sempre maggiore precisarsi dell'uso e finalità delle tecniche psicometriche, all'affievolirsi di esasperazioni interpretative delle teorie comportamentiste dell'apprendimento, all'affermarsi delle psicologie cognitive, al diffondersi degli studi antropologici transculturali. Se tutto ciò ha permesso una adeguata precisazione e delimitazione teorica dei disturbi dell'intelligenza, tuttavia nella pratica clinica di base, come pure nella normale prassi pedagogica, ricompare, se mai era scomparso, un concetto di insufficienza mentale superato scientificamente e sempre più ambiguo nella sua vaghezza e indeterminazione. Non si può attribuire semplicisticamente e riduttivamente solo all'istituzione scolastica la responsabilità di una tale distorsione, perchè ciò significa ignorare la elevata complessità teorica e le implicazioni operative del vivace dibattito che da tempo si sta svolgendo all'interno dell'istituzione scolastica e che coinvolge le riflessioni sulla stessa natura dell'uomo, su valori quali l'eguaglianza all'interno dell'istituzione e sulle possibilità formative dell'educazione. Si rende perciò necessario ampliare l'ottica di analisi dell'insufficienza mentale esami-

nando le diversità cognitive e riprendendo il dibattito sulla natura dell'intelligenza; va riproposta la questione di ciò che si intende per intelligenza sul piano teorico ed operativo, va ripensata, alla luce degli studi più recenti, la distinzione tra innato e acquisito nelle differenze di intelligenza, ridefinendo le basi genetiche. Tale approccio scientifico sollecita il superamento di atteggiamenti pedagogici che si fondano teoricamente sui contesti di "doti naturali" e su valori quali "la volontà e l'impegno individuale" e permette l'approfondimento di metodi e strumenti che rendano possibile affrontare, in una prospettiva "educativo-formativa" articolata e complessiva, rispettivamente le diversità e le diseguaglianze; un ulteriore elemento di complessità deriva dal dover collocare questo approccio in un sistema scolastico che se pure manifesta particolare attenzione al rapporto tra diversità intellettuali e progetti educativi, rimane comunque caratterizzato da forti contrasti sull'ipotesi di una maggiore eguaglianza nello sviluppo culturale, nella realizzazione sociale e professionale. La complessità dei temi succintamente enunciati non può trovare per evidenti motivi di tempo adeguata e completa trattazione in questa relazione (che già risente della difficoltà di raccordare la cultura medico-biologica di un autore e la cultura pedagogico-psicologica dell'altro) per cui riteniamo inevitabile limitare la nostra riflessione ai seguenti punti:

- intelligenza, ereditarietà e differenze individuali;
- istruzione, sistema scolastico e differenze di intelligenza;
- sistema scolastico e insufficienza mentale;
- insufficienza mentale, concetto di handicap e politica di inserimento scolastico.

Intelligenza, ereditarietà e differenze individuali

Dal dibattito sulla natura innata od acquisita dell'intelligenza sembra emergere, al di là di esasperazioni o di affermazioni apodittiche, tra gli altri un dato sicuramente rilevante: "Ciò che appare come tratto intelligente ereditato è, in realtà, un insieme di abilità in qualche modo convergenti, ma molto diverse e legate, probabilmente, a fattori genetici diversi. ciò conduce a formulare l'ipotesi che l'intelligenza sia un carattere poligenico, cioè un carattere misurabile posto sotto il controllo di un certo numero di loci genici."(1) Questa intelligenza poligenica si può esprimere con un'alta variabilità fenotipica sia per diversità dei genotipi che per l'interazione con l'ambiente. I concetti di variabilità genetica, variabilità fenotipica, e quindi di variabilità comportamentale, consentono la definizione di un modello biologico di valutazione delle variabilità indivi

duali che sembra poter riproporre in termini più corretti problemi generali quali ad esempio la relazione tra patrimonio genetico e ambiente. "Se da una parte è possibile misurare e correlare variabilità genotipica e variabilità fenotipica all'interno di qualunque specie, non ci è ancora concesso di valutare i nessi che intercorrono tra variabilità genetica e variabilità comportamentale nella specie umana, poichè il nostro comportamento è, sempre e irrimediabilmente, culturalmente e socialmente mediato."(2) Questo modello biologico appare come il definitivo superamento del Darwinismo sociale che ha caratterizzato la fine del secolo scorso e d'altra parte, fornisce gli strumenti per separare nettamente la nozione di "biologicamente diverso" da quella di "socialmente inferiore", concezione questa ultima che teorizza come geneticamente determinate anche quelle diversità risultanti dalle influenze negative di un contesto sociale sfavorevole. Per quanto riguarda poi il rapporto fra intelligenza e diversità individuali non è possibile non sottolineare come per le scienze mediche l'indagine sulle diversità individuali abbia troppo spesso attribuito al concetto di "diversità" un significato puramente di tipo quantitativo: differenze di livello, differenze di quozienti matematici. Lo sviluppo delle teorie cognitive, superando lo schematismo relativo alle ipotesi comportamentiste dell'apprendimento S-R, ha portato ad una concezione dello sviluppo intellettuale quale espressione di una interazione strutturata dell'organismo con l'ambiente e di un dinamico e attivo organizzarsi delle strutture cognitive dell'individuo. (3) Il diffondersi poi degli studi di psicologia transculturale ha permesso di dimostrare che non esiste una intelligenza libera da condizionamenti culturali e che la realtà socio-culturale ambientale condiziona in profondità lo sviluppo dell'intelligenza.(4) Si viene diffondendo il convincimento che il "ritardo mentale" di gruppi etnici non occidentali o di gruppi culturalmente subalterni all'interno delle stesse società occidentali non dipende da un carente sviluppo delle capacità intellettive, ma da modelli culturali diversi nell'ambito di società tecnologicamente meno sviluppate. (5) Si afferma che "le particolarità caratteristiche delle forme della vita psichica dell'uomo storicamente formate consistono nel fatto che il rapporto di queste forme con la realtà dipende sempre più da tipi complessi di pratica sociale, è mediato da un sistema di strumenti mediante i quali l'uomo influisce sull'ambiente, e dalle cose, che sono un prodotto della vita delle generazioni precedenti e nel contesto delle quali si forma la psiche del bambino." (6) Si delinea quindi il concetto di una intelligenza non più assoluta, astratta e universale, ma strettamente correlata alla storia biologica e relazionale dell'individuo, all'ambiente biofisico, economico-sociale e culturale. Da questa concezione di intelligenza quale "entità relativa",

consegue una nuova valutazione delle "diversità". Pertanto tali diversità (che si esprimono, come già affermato, secondo un ampio ventaglio di differenziazioni, dal ritardo da "deprivazione" all'handicap "insufficienza mentale") devono essere affrontate nella pratica educativa attraverso una analisi qualitativa e non quantitativa delle diversità, le quali vanno studiate e comprese in termini di processi e di operazioni del pensiero più che nell'ambito di misurazioni empiriche di livelli. Non è sufficiente verificare volta per volta la capacità o l'incapacità di un bambino nel risolvere un particolare problema, poichè la questione centrale è il comprendere in che modo si sia giunti alla soluzione e quali meccanismi ne impediscano il raggiungimento o favoriscano soluzioni diverse; si tratta cioè di interpretare quello che l'inventario statistico delle tecniche di misurazione semplicemente descrive. (7)

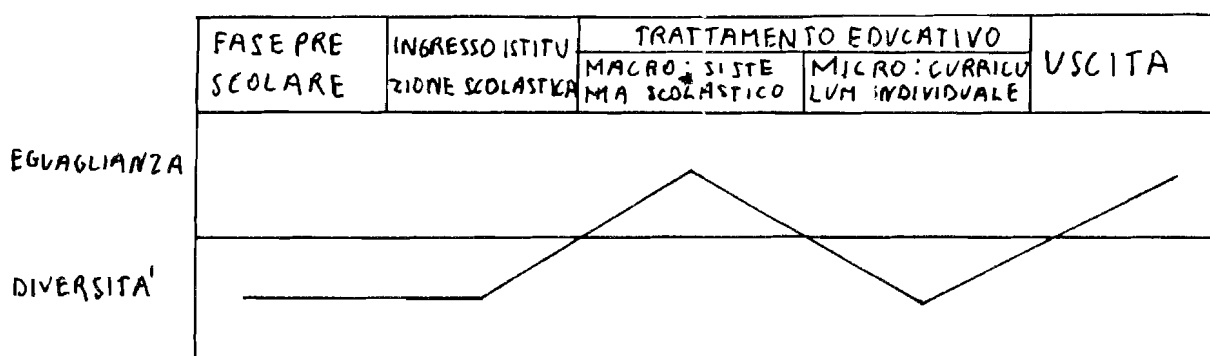
Istruzione, sistema scolastico e differenze di* intelligenza

Fin dall'inizio del secolo il dibattito sul rapporto tra istruzione, scuola e differenze di intelligenza ha espresso ricchezza di analisi e molteplicità di indirizzi operativi che hanno teso a condizionarsi reciprocamente, a evolversi dinamicamente ma anche a contrapporsi duramente. Di fatto tale pluralità di concezioni nasce anche dalle differenze con cui in campo educativo si è valutata, o si è cercato di affrontare, la relazione tra eguaglianza e ineguaglianza. Lo stretto rapporto che sussiste tra organizzazione scolastica e sistema sociale rende inevitabile infatti l'affrontare la relazione tra eguaglianza educativa ed eguaglianza sociale. (8) In campo scolastico perciò si sono confrontate sul problema delle differenze intellettive teorie fortemente selettive, tese a dividere precocemente in un'ottica gentiliana gli scolari "veri" dagli scolari "zavorra", e teorie che tendono a facilitare e ad agevolare lo sviluppo di tutti gli individui e quindi anche dei "diversi". Di fatto si è assistito ad una profonda modificazione della "filosofia" dell'istruzione: dall'istruzione quale strumento di legittimazione delle ineguaglianze, all'istruzione quale impegno per l'eguaglianza delle opportunità educative. Per rendere maggiormente comprensibile questa modificazione di prospettiva riteniamo necessario delineare sinteticamente le varie concezioni educative che si sono susseguite in questi anni. La concezione selettiva tipica della filosofia gentiliana poggia sul convincimento dell'esistenza di disuguaglianze umane "oggettive", di "naturali" differenziazioni delle classi sociali. Prevede una netta differenziazione della fase successiva alla prima rudimentale alfabetizzazione, cosicchè l'istruzione secondaria inferiore si biforca radicalmente nella scuola media, per chi avrebbe proseguito negli studi, e nell'avviamento professionale per

coloro che sarebbero stati destinati, spesso ancor prima dei 14 anni, al mondo del lavoro. Pertanto per differenze "naturali" tra gli individui si ritengono necessarie discriminazioni di trattamenti educativi tali per cui al termine della frequenza scolastica si riscontrano le stesse differenze sancite e codificate sin dall'inizio. La concezione democratica formale, pur presupponendo che ogni individuo alla nascita sia fornito di un proprio patrimonio di capacità intellettive, ricerca un sistema educativo che permetta anche agli individui "capaci e meritevoli" delle classi sociali meno favorite di raggiungere i più alti livelli dell'istruzione. Conseguenze necessarie di tale concezione sono ad esempio le proposte di estensione dell'obbligo scolastico e di istituzione della scuola media unificata. Prolungando la fase scolastica obbligatoria e unitaria non ancora differenziata si cerca di limitare la selezione precoce tra gli individui destinati a proseguire gli studi e quelli destinati al contrario ad una immissione accelerata nel mondo del lavoro. Pertanto si presuppone l'ingresso nel sistema scolastico a parità di condizioni, si prevede un trattamento uniforme come garanzia di eguaglianza (per permettere ai meritevoli di emergere) e per i diversi si prevede un trattamento differenziato. Se pure non va sottovalutata l'importanza storica, nonchè la concreta produttività innovativa di tale concezione, è realistico rilevare che i fattori socio-economici mantengono nonostante tutto una forte incidenza negativa sulle reali possibilità che il "merito" acceda ai livelli superiori dell'istruzione. Molti elementi di riflessione si sono sviluppati dalla constatazione che comunque "il successo andava ai dotati, agli ambiziosi, agli intelligenti, ai forti. [...] l'eventuale fallimento cadeva sotto la responsabilità dell'individuo (o forse della sua famiglia, povero bambino), non certo della scuola o della società". (9) Un ulteriore impulso al superamento della visione "meritocratica" dell'istruzione è stato fornito successivamente dagli studi degli anni 60 sullo "svantaggio sociale", su quella condizione di chi "per caratteristiche sociali o culturali (per esempio classe sociale, origine etnica, povertà, sesso, luogo geografico in cui vive, ecc.) entra nel sistema scolastico con conoscenze e abilità che ostacolano il suo apprendimento e contribuiscono a creare un deficit scolastico cumulativo". (10) Deficit scolastico cumulativo in quanto "il bambino con un deficit di maturazione in atto, derivante dalla passata condizione di deprivazione, è meno capace di trarre profitto, in termini di sviluppo, dai livelli di stimolazione ambientale nuovi e più avanzati. Perciò, a prescindere dall'adeguatezza di tutti gli altri fattori, sia interni che esterni, il suo deficit tende ad aumentare cumulativamente ed a portare a un ritardo permanente". (11)

Il problema dell'eguaglianza educativa non è più solo un problema di eliminazione delle diseguaglianze esterne, bensì quello di delineare un sistema educativo che concretamente persegua il fine di offrire ad ogni bambino eguali opportunità educative. Al di là di un egualitarismo formale va perciò affermato che l'eguaglianza delle opportunità educative significa non tanto sistemi, contenuti, mezzi di istruzione eguali, quanto egualmente efficaci: il che significa che per ottenere risultati eguali o egualmente validi, il trattamento formativo non deve essere eguale per tutti".(12) Ne scaturisce una concezione educativa articolata e complessa che può essere definita di democrazia sostanziale.

SCHEMA CONCEZIONE EDUCATIVA DI DEMOCRAZIA SOSTANZIALE (PONTECORVO 1981)



Le condizioni di ingresso nel sistema scolastico sono diverse; il differente patrimonio genetico, le ampie e varie possibilità di interazione tra questo e l'ambiente durante la fase della socializzazione primaria, il ricco interagire tra sviluppo affettivo, cognitivo e realtà socioculturale, tutto ciò definisce una notevole differenziazione nella fase iniziale del progetto formativo. Ne consegue che il sistema scolastico "deve essere per quanto è possibile uguale per tutti sul piano della struttura, dei contenuti e delle risorse, ed essenzialmente non competitivo e non selettivo in particolare all'interno della scuola obbligatoria, dall'altra il trattamento educativo dovrebbe essere diversificato ma non in rapporto a gruppi di studenti collocati in scuole diverse o in classi diverse, bensì in funzione di esigenze formative individualizzate" (13) Solamente una situazione di tale complessità sembra permettere condizioni di maggiore eguaglianza all'uscita dal sistema scolastico e pertanto "non è più, o prevalentemente, l'individuo responsabile della sua riuscita o del suo fallimento, nè degli esiti educativi raggiunti, ma è il sistema sociale e formativo che se ne deve fare carico". (14)

Sistema scolastico ed insufficienza mentale

Nell'evolversi dei modelli con cui l'organizzazione scolastica ha affrontato il problema dell'istruzione dei bambini insufficienti mentali (e più in generale dei bambini portatori di handicaps) possono essere delineate quattro fasi. Queste fasi successive non si sono sovrapposte totalmente o eliminate vicendevolmente, tanto che elementi propri di fasi diverse si possono ritrovare accumulati nella realtà scolastica attuale.⁽¹⁵⁾ La prima fase è quella della "non assunzione da parte della scuola del problema; una economia contadina predominante, una limitatissima mobilità sociale, un livello scarsamente qualificato dei lavori agricoli rendono possibile il mantenimento dell'insufficiente mentale nel suo gruppo originario. Nella seconda fase il processo di industrializzazione e di inurbamento, le istanze per l'alfabetizzazione di massa rendono sempre più problematica la gestione dell'insufficiente mentale nel suo gruppo familiare, e se ne propone quindi l'allontanamento. Le forze pedagogiche più aperte, in contrapposizione alla visione sanitaria del tempo, propongono l'istituzionalizzazione a scopo educativo e non l'ospedale psichiatrico, e quindi per il bambino insufficiente mentale vengono allestiti istituti "specializzati" dal punto di vista pedagogico-formativo. Nella terza fase, caratteristica degli anni 60, si ha la comparsa dell'educazione differenziale, con l'allestimento di classi differenziali, classi speciali, scuole speciali. Il contesto scolastico in cui il bambino vive è comunque "diverso" e "separato" così come "diversa" e "separata" continua ad essere l'esistenza della sua famiglia: il bambino handicappato insufficiente mentale tende sempre di più ad essere un fatto "privato". Questa esasperata privatizzazione provoca il ricomparire della tendenza all'istituzionalizzazione e nel contempo si dissolve l'illusione che l'educazione speciale possa rappresentare uno strumento formativo per l'inserimento futuro nella società. Vengono messi in evidenza i forti limiti tecnico-scientifici del progetto riabilitativo proposto dalla psicopedagogia speciale. Da questi insuccessi formativi ed educativi hanno trovato stimolo negli anni 70 una serie di studi che se pure legati a discipline diverse capovolgono di fatto i fondamenti della psicopedagogia speciale. Il problema non è tanto di operare affinché il bambino insufficiente mentale diventi il più possibile uguale al bambino normodotato, (o a quello che si ritiene debba essere un bambino normodotato) quanto di stimolarne le potenzialità comunicative e cognitive, di accrescerne le competenze adattive all'ambiente. La prassi educativa deve quindi poggiarsi sulle risorse che il bambino possiede e non sugli insuccessi delle sue prestazioni. ⁽¹⁶⁾ Da per tanto inizio la quarta fase rappresentata dall'inserimento scolastico dei bambini portatori di handicap.

Insufficienza mentale, concetto di handicap e politica di inserimento scolastico

Il termine "handicappato" ha raggiunto in questi ultimi anni un tale livello di genericità e nel contempo di complessità da rendere assai problematico qualsiasi studio sulla relazione tra insufficienza mentale, handicap e scolarizzazione. La questione "non risolta" della definizione dell'handicap e l'assenza di un sistema informativo organico e finalizzato impediscono di fatto il rilevamento di dati sistematici e per gruppi nosografici. Pertanto è inevitabile che ci si debba limitare ad una analisi complessiva e generale del modo in cui si è sviluppato il processo di inserimento dei bambini handicappati. Ma se non si è in grado attualmente di fornire dati analitici sulla relazione tra insufficienza mentale e scolarizzazione, è comunque possibile evidenziare linee di tendenza, fenomeni emergenti, correlazioni significative. Del resto le difficoltà sopraccennate possono essere riconfermate da quanto ha dichiarato il sottosegretario al Ministero della Sanità On. Maria Magnani Noja: "Noi ci troviamo di fronte all'assurdo di non sapere, se non in modo molto approssimativo, quanti sono gli handicappati nel nostro Paese..... Noi siamo nella condizione di non avere, a livello legislativo, una definizione che ci dica chi è l'handicappato".(17) I dati disponibili forniscono comunque alcune indicazioni significative. Per quanto riguarda la dimensione complessiva del problema si segnala da un lato un notevole aumento dei bambini inseriti e dall'altro una diminuzione dei bambini che ancora frequentano situazioni scolastiche speciali; entrambi gli andamenti sono maggiormente rilevanti nel periodo 1977-80.

ALUNNI HANDICAPPATI INSERITI E FREQUENTANTI SITUAZIONI SPECIALI. (MINISTERO P.I.).

	76-77	79-80	80-81
INSERITI	41.157	84.776 (+43.157)	91.460 (+6684)
FREQUENTANTI STRUTTURE PUBBLICHE O PRIVATE SPECIALI	28.303	17.514 (-10789)	13.430 (-4084)

Probabilmente i dati generali sono sufficientemente conformi alla realtà, ma non va sottovalutato che nel rilevamento può influire la soggettività del rilevatore o le differenti interpretazioni dei termini. A questo proposito vorremmo citare gli "sconcertanti" risultati di una ricerca svolta dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Torino che per l'anno scolastico 81-82 ha effettuato

una comparazione numerica degli inserimenti segnalati da fonti diverse.

HANDICAPPATI SEGNALATI NELLE SCUOLE ELEMENTARI E MEDIE NEL COMUNE DI TORINO NEL 1981-82 (AMMINISTRAZIONE COMUNALE DI TORINO).

FONTE SEGNALAZIONI	ALUNNI SEGNALATI
EQUIPES TERRITORIALI	924
DIREZIONI SCOLASTICHE (ELEMENTARIE E MEDIE)	1.331
PROVVEDITORATO (GRUPPO H.)	1.405

La realtà di un così evidente divario nelle segnalazioni, pur nella eventualità che si tratti di una situazione limite, pone l'esigenza di approntare un sistema di rilevamento più adeguato ed oggettivo. Ma la questione del censimento non rappresenta l'unico punto controverso nel panorama dell'inserimento. Estremamente significativo è ad esempio il quadro di variabilità degli inserimenti nei vari gradi della scuola per l'infanzia e dell'obbligo.

ALUNNI HANDICAPPATI INSERITI (MINISTERO P.I.)

ALUNNI INSERITI	76-77	79-80	80-81
IN SCUOLA MATERNA STATALE	2.550	5.273	4.719
IN SCUOLA ELEMENTARE	33.338	63.907	66.849
IN SCUOLA MEDIA	5.269	15.596	19.892

Vi è un forte divario fra la presenza di alunni handicappati nella scuola elementare rispetto alla media e ancor più alla scuola materna. E' sicuramente preoccupante la diminuzione nel numero di bambini inseriti nella scuola materna, diminuzione indubbiamente significativa al di là della non disponibilità dei dati relativi alla scuola materna non statale che comprende quella comunale. E' evidente comunque che ancora troppe volte il processo di scolarizzazione dei bambini handicappati comincia troppo tardi, così che diventa ancora più problematica l'operatività della scuola elementare. Nell'aumento notevole delle segnalazioni di bambini handicappati inseriti può aver influito quella particolare dinamica che determina come effetto collaterale della socializzazione, l'estensione del concetto di handicap a lievi patologie, a pseudopatologie(18).

E' certo peraltro che "l'atteggiamento verso i bambini che presentano difficoltà di apprendimento è cambiato molto poco o si è persino inasprito.... Se si hanno dei problemi di apprendimento per essere accettati nella scuola di tutti è necessario passare nella categoria degli handicappati integrati". (19) Per quanto riguarda la classificazione nosografica dei vari tipi di handicaps bisognerà riferirsi all'ultima rilevazione condotta a livello nazionale nel 1976.

INCIDENZA % DELLE VARIE CATEGORIE DI HANDICAPS NEGLI ALUNNI INSERITI 1976-77
(MINISTERO P. I.)

MINORATI VISTA	5,5%	CEREBROPATICI	8,2%
MINORATI UDITO	7,5%	MONGOLOIDI	6,0%
SPASTICI	8,2%	RITARDATI MENTALI	18,6%
EPILETTICI	4,2%	PLURIMINORATI	5,2%
DIS. METAB. GRAVI	2,0%	ALTRI	34,2%

Si può rilevare da una parte l'incongruenza di una simile suddivisione nosografica da cui è assente il benchè minimo riferimento ai disturbi dello sviluppo psico-affettivo e relazionale, e dall'altra l'elevatissima percentuale riferita a generici "altri handicaps". Si consideri inoltre che gli "altri handicaps" raggiungono il 34,2% mentre l'area riferibile all'insufficienza mentale (cerebropatici, mongoloidi, ritardati mentali) raggiunge appena il 33,3%. La relativa esiguità del dato riferito all'insufficienza mentale contrasta peraltro nettamente con il rilevamento relativo all'anno scolastico 1970-71 che registrava una presenza di insufficienti mentali del 49% nelle classi speciali e del 75% in quelle differenziali. Una indagine che il "Gruppo di lavoro per l'integrazione degli handicappati" del Provveditorato di Modena ha compiuto (anno scolastico 1981-82) sulle diagnosi di certificazione degli handicaps fornite dalle Equipages territoriali, permette di osservare che ben 256 diagnosi potevano essere inserite nelle tabelle ministeriali soltanto alla voce "altri handicaps". Una analisi più approfondita evidenzia oltre ad un eclettismo esasperato nell'uso della terminologia clinica, che quelle diagnosi si riferiscono per circa il 60% a problemi di apprendimento, e per circa il 35% a disturbi relazionali e dello sviluppo psico-affettivo. Se si esamina inoltre il fenomeno del cosiddetto "sostegno" si rilevano ulteriori elementi di contraddittorietà. Gli insegnanti di sostegno sono diventati 14.077, (di cui 10.329 nelle scuole elementari e 3.748 nelle scuole medie). Tra gli insegnanti di sostegno quelli specializzati sono 6.533,

pari al 46,3%, ma ripartiti in modo decisamente differenziato. Mentre nella scuola elementare il 60,5% di essi risulta specializzato, nella scuola media solo il 7,7% possiede una specializzazione. Il progressivo diffondersi della presenza di insegnanti d'appoggio, così come la forte sperequazione numerica nel loro impiego tra scuola elementare e scuola media testimoniano di una loro utilizzazione in funzione di consolidamento della situazione esistente più che come fattore di modificazione e adeguamento dell'intervento scolastico. Infatti è estremamente restrittivo ridurre la nozione di sostegno alla sola persona dell'insegnante aggiunto alla classe o scuola che ha uno o più alunni portatori di handicap. L'integrazione scolastica deve poter poggiare su un'organizzazione complessiva degli interventi sull'alunno che vanno ben oltre l'orario scolastico fino a determinare un collegamento stretto tra l'acquisizione di abilità strumentali dentro la scuola e la loro utilizzazione nei tempi successivi, tra le competenze acquisite nel cosiddetto curriculum extrascolastico e i contenuti adottati in aula. La nozione di sostegno comincia, in conseguenza, a identificarsi con quella di modificazione della didattica prima e con quella di organizzazione complessiva del sistema formativo. In questa ottica deve porsi anche parte dell'intervento del servizio territoriale verso la scuola. Non serve, per esempio, lo psicologo con funzione consolatoria rispetto all'alunno con handicap, nè serve un intervento diretto a sublimare le frustrazioni ed i sensi di sconcerto che spesso prova l'insegnante davanti alla difficoltà di integrare in classe l'allievo con handicap. Serve piuttosto un suo deciso e puntuale intervento nelle modalità organizzative dell'apprendimento a scuola, anche al fine di contribuire a far sì che la scuola diventi un ambiente competente, e per ciò stesso adeguato ad integrare gli allievi con difficoltà. In conclusione vorremmo segnalare che gli aspetti più rilevanti della situazione che si sta delineando paiono essere:

- il progressivo distacco dei servizi socio-sanitari dalla scuola che favorisce l'accentuazione degli aspetti burocratico-amministrativi e una caduta di attenzione della ricerca e sperimentazione per quanto attiene al rapporto tra riabilitazione, socializzazione e apprendimento nell'ambito scolastico;
- la tendenza dell'amministrazione scolastica a far coincidere gli interventi in favore del bambino handicappato con l'assegnazione di insegnanti di sostegno che, in linea di massima, appaiono scollegati da progetti a medio e a lungo termine di qualificazione e aggiornamento professionale e quindi da programmazioni e interventi continuativi, finalizzati e collegiali nei confronti degli allievi.

Questi elementi possono favorire un processo di riassorbimento degli squilibri pedagogico-didattici prodotti dall'inserimento dei portatori di handicap, che può concretizzarsi attraverso la proliferazione di figure e di spazi speciali, sia pure in un contesto istituzionale "normale". Si manifestano infatti fenomeni di estensione della marginalità scolastica anche attraverso la dilatazione del concetto di handicap che viene usato per disturbi di apprendimento e per problemi di comportamento al fine di ottenere sostegni aggiuntivi ai quali delegare il "recupero" anche di semplici problemi di ritardo scolastico. Se quindi è necessario individuare modelli scientifici in riferimento all'area dell'handicap in generale, e dell'insufficienza mentale in particolare, di attivare progetti operativi integrati, di allestire piani multidisciplinari di formazione e qualificazione professionale, diventa fondamentale superare l'attuale scollegamento tra i diversi livelli istituzionali preposti al governo dei vari settori che intervengono nell'ambito del processo di inserimento, ricercando un raccordo istituzionale fra organi della scuola, amministrazioni locali e servizi socio-sanitari.

BIBLIOGRAFIA

- 1) A. Dell'Antonio; Eredità e variabilità dell'intelligenza; la prospettiva biologica, Loescher, 1981.
- 2) ivi.
- 3) H.R. Schaffer; La socializzazione nei primi anni di vita, Il Mulino, 1971.
- 4) S. Nannini; Dalla mentalità primitiva al pensiero selvaggio, Loescher, 1981.
- 5) Cole, Gay, Glick, Sharp; Intelligenza pensiero e creatività, F. Angeli, 1971.
- 6) A.R. Luria; La storia sociale dei processi cognitivi, Giunti Barbera, 1976.
- 7) B. Inhelder; I disturbi dell'intelligenza, F. Angeli, 1978.
- 8) C. Pontecorvo; Educazione e scuola di fronte alle differenze di intelligenza, Loescher, 1981.
- 9) Schrag; in C. Pontecorvo, op.cit.
- 10) Passow, Goldberg, Tannenbaum; L'educazione degli svantaggiati, F. Angeli, 1978.
- 11) D.P. Ausubel; in Passow, Goldberg, Tannenbaum, op.cit.
- 12) C. Pontecorvo, op.cit.
- 13) ivi.
- 14) ivi.
- 15) N. Codignola Papini; Scuola e bambini con handicap, in "Dimensioni", n. 16-17, 1980.
- 16) ivi.
- 17) L'Educatore, n. 24, Luglio 1982.
- 18) G. Levi; Disturbi neuropsicologici e rischio psicopatologico nei primi anni di vita, in "Epidemiologia e Prevenzione", anno 3°, n. 7, 1979.
- 19) ivi.