

# **Integrazione e disadattamento: tendenze, dati, informazioni**

**Rivista del servizio di sostegno pedagogico della scuola media, no. 9, dicembre 1992,  
Collegio dei Capigruppo, pag. 8-22**

## **1. Introduzione**

Con l'avvio della riflessione critica all'interno della Scuola Media, il tema del disadattamento scolastico tornerà al centro di molte discussioni. Uno degli obiettivi principali del "progetto Scuola Media" consiste nella creazione di una scuola che non sia solo di tutti, ma che sia per tutti. Il nostro Servizio si inserisce esattamente in questa prospettiva: dare un contributo affinché la scuola dell'obbligo sia aperta a tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro provenienza culturale e dalla loro estrazione sociale.

Sarebbe irrealistico pensare che un tale progetto possa decollare e funzionare senza problemi e difficoltà, a maggior ragione in un'epoca contraddistinta da disagi sociali, da incertezze nei valori educativi e morali e da forme di integrazione multiculturale sempre più pronunciate.

Come Servizio e come singoli docenti di sostegno ci troviamo sovente a dover legittimare e difendere le scelte sociali e democratiche della SM dalle critiche, spesso tutt'altro che infondate, formulate ad esempio dai colleghi che si trovano confrontati con problemi di ordine didattico e comportamentale al limite della gestibilità. In questi frangenti, e le discussioni dei prossimi mesi lo dimostreranno, ricorrono alcune argomentazioni che si possono riassumere sinteticamente:

- le classi sono troppo eterogenee; gli allievi con difficoltà sono in continuo aumento e inoltre in questi ultimi anni arrivano anche e sempre più allievi alloglotti, provenienti da culture diverse che provocano ancora più problemi. Voler affrontare tutte queste situazioni è pia illusione, significa abbandonarsi a sentimenti di onnipotenza e, soprattutto, caricare la scuola e gli insegnanti di compiti educativi, psicologici, terapeutici, ecc. che non spettano loro;
- perché il Ticino e in particolare la SM con la sua struttura deve integrare pressoché tutti gli allievi con difficoltà quando nella maggior parte dei cantoni svizzeri e all'estero a questi allievi si offrono condizioni di apprendimento e di socializzazione adeguate nell'ambito di piccole classi speciali o parallele ?;
- voler integrare gli allievi con forti difficoltà di apprendimento è di fatto controproducente e in definitiva antisociale, proprio perché sono loro stessi che non traggono profitto dalla permanenza in classi con ritmi di apprendimento troppo elevati. E in aggiunta si danneggiano anche gli allievi più bravi;
- il sostegno pedagogico sarà una buona idea, ma è insufficiente e non scevro da contraddizioni come ad esempio il fatto di togliere gli allievi proprio da quelle lezioni dove sono deboli e avrebbero bisogno di restare ancora più a lungo. Inoltre spesso non si sa bene cosa il sostegno pedagogico faccia esattamente;
- sarebbe più onesto, realistico e nell'interesse degli allievi deboli creare delle classi parallele dove poter prestare loro la necessaria attenzione e poter adeguare i contenuti e i ritmi di apprendimento alle loro esigenze.

Rispondere a queste argomentazioni non è facile. Lo è ancora meno quando si è coinvolti personalmente e c'è il rischio che venga messo in discussione anche il proprio lavoro. L'informazione in questi frangenti è essenziale.

Abbiamo perciò selezionato alcune informazioni e alcuni dati che potranno tornare utili, in primo luogo agli operatori del nostro Servizio, per partecipare alle discussioni che su questi argomenti si svolgeranno nelle sedi nell'ambito della "Valutazione interna della scuola media". Si tratta di indicazioni molto sintetiche, parzialmente telegrafiche, che potremo completare e aggiornare nel proseguo della discussione. Esse sono suddivise nei seguenti capitoli:

- esperienze in Ticino prima della SM: recupero e classi parallele
- le tendenze in Europa e nel mondo industrializzato
- la situazione in Svizzera
- la ricerca scientifica.

## **2. Esperienze in Ticino prima della SM: recupero e classi parallele**

La Legge della scuola del 1958, benché ritenuta a quel momento un notevole passo avanti, non prevedeva nessuna misura particolare in favore degli allievi in difficoltà. Come per il periodo che la precedeva per questi allievi non restavano che le soluzioni della bocciatura e della ripetizione. Evidentemente, nella maggior parte dei casi, il problema era unicamente rinviato agli anni successivi anche perché difficilmente la ripetizione poneva l'allievo in situazione di poter colmare le lacune accumulate.

A questo proposito ci sembra importante citare un lavoro di C. Ferrari e W. Sargenti in cui si dice:

*"Da un indagine fatta recentemente sui ritardi scolastici risulta che il 4,1% degli allievi di una classe di età conclude l'obbligo scolastico non oltre la Va elementare; per la precisione: 107 allievi, su 2617 della classe 1950 si trovavano, nel 1965, nelle scuole elementari."* (Ferrari e Sargenti, 1968)

Era abbastanza frequente quindi che l'allievo con difficoltà medie terminasse la sua carriera scolastica in Va elementare. Per gli allievi con difficoltà particolarmente gravi, già come in passato, si faceva capo invece a strutture esistenti in istituti privati, una prassi questa già in uso a partire dall'inizio del '900.

Sarà proprio nel periodo attorno agli anni '60 che si inizierà a tradurre in proposte concrete le preoccupazioni riguardanti gli allievi in difficoltà. Appaiono i primi progetti per la creazione di classi speciali, parallele o differenziate e di classi di recupero. Il presupposto che stava alla base di queste scelte era quello di riunire gli allievi con difficoltà scolastiche e/o comportamentali in classi che avessero un numero di allievi limitato, che permettessero un insegnamento individualizzato e fossero affidate a insegnanti con una formazione specifica per operare con degli allievi "difficili". Fra gli obiettivi di queste classi rimaneva pure quello del reinserimento dell'allievo in un curriculum normale. Anche in questo settore venivano riconosciute delle differenze: le classi speciali venivano riservate agli allievi con ritardo massiccio e globale. Gli allievi con ritardo leggero erano invece inseriti nelle classi di recupero.

Ma queste soluzioni mostrarono rapidamente la loro inadeguatezza rispetto agli obiettivi fissati. In particolare risultarono subito evidenti almeno due effetti negativi:

- da una parte l'assenza di stimoli e il confronto con altri compagni all'interno del gruppo classe creava situazioni di rallentamento dei già difficili processi di apprendimento. Gli allievi delle classi speciali e di recupero si trovavano in fondo confrontati unicamente con altri allievi che presentavano delle difficoltà e ciò provocava delle ulteriori situazioni di freno e di chiusura;
- la presenza delle classi di recupero negli edifici in cui si trovavano le classi normali (presupposto indispensabile per un processo di integrazione) si rivelò invece una

soluzione che produceva soprattutto effetti negativi. Rapidamente queste classi venivano isolate ed emarginate dal resto della comunità scolastica, rendendo particolarmente difficile, se non impossibile, l'obiettivo del reinserimento dell'allievo nella sua classe di origine.

Così come erano state realizzate, le classi di recupero vennero eliminate e nell'anno scolastico 1977/78 in tutto il cantone rimaneva un'unica classe di recupero. Ma l'abolizione di queste classi e il rispettivo reinserimento degli allievi nelle classi normali riproponeva il problema del disadattamento scolastico in tutta la sua gravità e con tutte le relative difficoltà. Nel frattempo, (le prime esperienze datano del 1971), in alcune scuole elementari, si andavano cercando soluzioni alternative alle classi di recupero. Le premesse che soggiacevano a queste soluzioni stavano nella convinzione che un intervento di recupero scolastico, per poter essere efficace, dovesse:

- individualizzare l'intervento;
- favorire il mantenimento dell'allievo in difficoltà nel suo gruppo di origine,
- godendo quindi anche di tutti gli stimoli provenienti dai compagni.

La soluzione che sembrava quindi avere i requisiti necessari per rispondere a queste esigenze era quella del "recupero individualizzato". Vennero incaricati alcuni docenti (scelti all'inizio tra coloro che manifestavano particolari interesse e attitudine a lavorare con allievi in difficoltà) con il ruolo di insegnante di recupero individualizzato. Il loro compito era quello di occuparsi, in collaborazione con i docenti titolari, per alcune ore settimanali di quegli allievi che presentavano difficoltà scolastiche giudicate recuperabili. L'intervento tendeva, tramite tecniche particolari e appoggiandosi sulla valorizzazione del rapporto personale con l'allievo, a superare le lacune evidenziate.

Verso la fine degli anni '70 ritroviamo nelle scuole elementari diversi docenti di recupero individualizzato. La loro attività risponde idealmente sia alle esigenze dei docenti che a quelle degli allievi. Il modello proposto risulta particolarmente elastico e agile tale da adeguarsi in modo critico e positivo alle richieste che vengono poste.

Gradualmente l'evoluzione di queste esperienze mette in evidenza anche i problemi e le lacune che si accompagnano a questo modello di intervento:

- ogni docente, a dipendenza della sua esperienza, della sua formazione e del contesto nel quale è chiamato ad operare, tende ad interpretare l'intervento secondo un'ottica personale; ci si ritrova confrontati a scelte operative, talvolta anche sostanzialmente divergenti;
- il confronto quotidiano con le situazioni degli allievi in difficoltà mette sovente il docente di recupero in una situazione di insicurezza, evidenziando la necessità di confrontarsi con colleghi e/o specialisti;
- la mancanza, nella maggior parte dei casi, di una formazione specifica nel campo degli interventi sul disadattamento;
- l'assenza di continuità degli interventi che, dopo la scuola elementare, vengono interrotti.
- la mancanza di interventi nei centri periferici;
- il problema della prevenzione nella scuola materna;

Si arriva così alla proposta di realizzazione del Servizio di sostegno pedagogico, come integrazione delle esperienze precedenti con nuove proposte tendenti a ovviare ai problemi emersi.

### **3. Le tendenze in Europa e nel mondo industrializzato**

#### **3.1. Tendenze globali**

Da un ventennio ormai a livello europeo e, più in generale, nel mondo industrializzato si è affermata la tendenza verso l'integrazione degli handicappati in genere nella società e, in particolare, di tutti gli allievi, quindi anche quelli con difficoltà di apprendimento e comportamento, nelle classi "normali". I lavori del Consiglio d'Europa e del CERI, il centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento dell'OCSE, ci forniscono una documentazione dettagliata.

In una pubblicazione del 1981 si afferma: *"Les pays participants à la présente étude renoncent progressivement à la ségrégation au profit de l'intégration en empruntant des voies différentes, encore qu'ils ne passent pas nécessairement tous par les mêmes étapes de la ségrégation"*. (OCSE, 1981, p. 22)

Con riferimento alle decennali esperienze fatte nella maggior parte dei paesi europei con le strutture speciali, si osserva: *"Il n'est plus possible aujourd'hui de ne concevoir l'éducation spéciale que comme le dispositif séparé destiné à des groupes séparés d'enfant"*. (ibid., p.20)

E inoltre: *"Il est important de savoir dans quelle mesure l'école ordinaire prend en considération les différences individuelles et accorde dignité et intérêt à tous les élèves, quel que soit le niveau de leurs résultats. Cela vaut tant pour la façon dont l'école est disposée à répondre aux besoins spéciaux qui se font sentir chez les élèves qui la fréquentent actuellement que pour ceux qu'elle devra peut-être accueillir une fois supprimé le régime de l'école séparée"*. (ibid, p. 28) *"L'école qui se prête bien à l'intégration sera celle où le personnel et les élèves reconnaissent tous qu'il existe des différences individuelles et les acceptent, et celle qui constitue une communauté au sein de laquelle la valeur de l'individu ne se mesure pas exclusivement aux résultats purement scolaires"*. (ibid. p. 31)

La specificità dei sistemi educativi nazionali e delle misure sviluppatesi storicamente in base a molteplici fattori istituzionali e ideologici rende difficile un'analisi comparativa della situazione europea. Ciononostante si possono distinguere tre gruppi (U. Bleidick, W. Rath, 1987):

- stati con una politica dell'educazione chiaramente protesa all'integrazione e alla creazione - in parte già da decenni - di una scuola frequentata da tutti gli allievi: tutti i paesi scandinavi, Gran Bretagna, Italia, Stati Uniti, Canada, Australia;
- stati in cui negli ultimi anni si è sviluppata intensamente la discussione sull'integrazione e sono state avviate molteplici sperimentazioni nel campo sociale e scolastico. In questi paesi possono sussistere parallelamente entrambi i sistemi - di segregazione nelle scuole speciali o di integrazione - a seconda delle regioni. Si tratta dei paesi germanofoni compresa la Svizzera, dell'Olanda e della Francia;
- stati in cui il sistema con "filières" differenziate non è mai stato in discussione. Fanno parte di questo gruppo tutti i paesi dell'Europa dell'Est, la Spagna e il Portogallo. Va da sé che i mutamenti degli ultimi tempi nell'Europa dell'Est possano incidere notevolmente su questa situazione. Analogamente potrà essere determinante lo sviluppo economico in Spagna e in Portogallo.

Occorre ricordare che anche negli stati del primo gruppo dove l'integrazione, più che basarsi su una lunga tradizione è stata predisposta con degli atti legislativi (Gran Bretagna 1977/1981, Italia 1977) si sono sviluppate soluzioni assai flessibili e pragmatiche, tuttora in fase di adattamento. Complessivamente è comunque possibile rilevare una tendenza storica assai esplicita: le soluzioni istituzionali adottate dai vari stati nei confronti dell'handicap e del disadattamento variano secondo l'evoluzione economica.. La creazione delle scuole speciali, quindi di soluzioni istituzionalizzate differenziate coincide con la disponibilità di sufficienti risorse economiche. E' un fenomeno questo osservabile anche nei paesi economicamente più

avanzati del Terzo Mondo. L'aumento della ricchezza e con essa, di regola, anche la sensibilità sociale e democratica porta ad un processo di integrazione affiancato dallo sviluppo di sistemi di supporto. Fanno eccezione a questa tendenza i paesi del secondo gruppo, paesi che comunque stanno ripensando i loro sistemi in una prospettiva di integrazione.

### **3.2. L'Italia**

L'Italia ha una struttura della scuola dell'obbligo simile a quella ticinese. A 5 anni di scuola elementare fanno seguito 3 anni di scuola media unica. Nel periodo dal 1957 al 1981 sono state emanate una serie di leggi, decreti, regolamenti e circolari che hanno sancito il diritto all'inserimento di tutti gli allievi nelle scuole regolari. Decisiva è stata in particolare la legge 517 del 1977 che ha proiettato l'Italia al fronte dei paesi industrializzati che intendono realizzare una vasta integrazione degli allievi disadattati.

In linea di massima dunque non esistono in Italia scuole o classi speciali. Salvo eccezioni per handicap mentali o fisici (menomazioni) molto gravi, quasi tutti gli allievi frequentano classi regolari. Gli allievi handicappati o con difficoltà accertate usufruiscono di un sostegno pedagogico. Di regola dovrebbe essere disponibile un docente di sostegno ogni 4 allievi con handicap gravi. In ogni classe ci può essere solo un allievo handicappato. Queste classi non devono superare il massimo di 20 allievi.

La realizzazione degli intenti integrativi varia molto da regione a regione e ha prodotto sovente soluzioni pragmatiche basate sulle risorse disponibili. (Tutte le indicazioni da: Bürli, 1985 e De Anna, 1990)

### **3.3. L'Inghilterra**

Per la riforma della scolarizzazione speciale inglese sono stati decisivi gli anni settanta. Il lavoro di quel decennio si concluse con l'ormai famoso "Rapporto Warnock" che prese il nome dal presidente di un'apposita commissione il cui compito era di approfondire il problema dell'integrazione e di formulare relative proposte. La novità del rapporto Warnock consiste nell'accentuazione della visione pedagogica del problema rispetto a quella terapeutica o assistenziale. In quest'ottica gli autori del rapporto propongono di superare la tradizionale categorizzazione del disadattamento e dell'handicap per approdare ad una lettura positiva e costruttiva in termini di "**bisogni educativi speciali**". Le proposte della Commissione sono state tradotte in termini di legge nel 1981.

La legge impone alle autorità locali di provvedere all'integrazione degli allievi con un disadattamento a condizione che

- a) ci sia l'accordo dei genitori
- b) si possano adottare misure educative particolari
- c) sia assicurata un'efficace educazione di tutti gli allievi
- d) si possano sfruttare efficacemente tutte le risorse disponibili

Gli allievi con "bisogni educativi speciali" vengono individuati in base ad un accertamento (formalizzato con uno speciale modulo) che indica i problemi e le procedure d'intervento.

La percentuale degli allievi inseriti in strutture speciali si aggira attorno all'1,5 %. Le misure educative speciali sono assicurate da un servizio di sostegno analogo al nostro. (Tutte le indicazioni da: Bürli (1985) e OCDE: Project....United Kingdom, 1991)

### **3.4. La Danimarca**

La Danimarca dispone di una struttura della scuola dell'obbligo analoga a quella ticinese: 9 anni di scuola senza suddivisioni orizzontali o verticali. Dopo il settimo anno sussistono alcune possibilità di differenziazione in base a materie opzionali. Non ci sono però docenti specialisti come nella SM ticinese. Non ci sono note ma solo rapporti scritti. La ripetizione è possibile solo su richiesta dei genitori. Il sistema danese è un sistema misto come quello ticinese. Esso prevede il mantenimento di classi speciali (ca. 1,5 % degli allievi) accanto all'integrazione che viene favorita da anni attraverso modalità di sostegno assai differenziato. Circa il 13 % degli allievi usufruisce di varie forme di sostegno individuale o di gruppo. (Tutte le indicazioni da: Bürli, 1985)

### 3.5. La Francia

La Francia ha imboccato la strada dell'integrazione a partire dagli anni '70. Nel 1975 viene accettata una legge che afferma il principio dell'integrazione. La legge indica che *"ne devraient être orientés vers un établissement spécialisé que les jeunes pour lesquels aucune autre solution moins ségrégative n'a pu être retenue dans l'école ordinaire ou ses classes spécialisées"*. (Pannetier, 1991)

L'applicazione della legge ha incontrato e incontra parecchie difficoltà, ma le esperienze d'integrazione si sono moltiplicate negli ultimi anni.

L'orientamento politico è così riassumibile: *"... l'intégration scolaire des jeunes handicapés entre dans le cadre d'une politique plus générale qui vise à reconnaître et accueillir à l'école toutes des différences et s'inscrit dans une perspective plus vaste de 'réalisation personnelle' et de 'lutte contre les inégalités'. L'accueil à l'école des jeunes handicapés ne constitue alors que l'un des aspects de l'effort que doit faire le système éducatif pour s'adapter à ses publics et répondre aux besoins spécifiques de chacun"*. (ibid.)

Concretamente agli inizi degli anni settanta è stata avviata una prima tappa detta dell'adattamento a cui ha fatto seguito, dopo il 1975, una tappa detta dell'integrazione scolastica.

Nella **prima tappa** è stato allestito un dispositivo comprendente:

#### a) "gruppi di aiuto psicopedagogico"

*"Pièce maîtresse du dispositif d'adaptation, le groupe d'aide psychopédagogique (G.A.P.P.) est composé d'un psychologue scolaire et un ou plusieurs rééducateurs, puis, à partir de 1976, d'un psychologue scolaire, un rééducateur en psycho-pédagogie, et un rééducateur en psychomotricité. Ce groupe "a la charge d'un ou de plusieurs groupes scolaires et veille à l'adaptation des élèves en participant à l'observation continue dont ils sont l'objet. Il intervient sous forme de rééducations, psychopédagogiques ou psychomotrices, pratiquées individuellement ou par petits groupes dès les premiers signes qui font apparaître qu'un enfant le besoin d'un tel apport" (Circulaire du 9 février 1970). Le nombre de G.A.P.P. n'a cessé d'augmenter: en juin 1989, il en existait 2645 en France métropolitaine."* (ibid.)

#### b) sezioni e classi di adattamento

Queste classi, previste dalla scuola materna fino al settore medio, accolgono allievi le cui difficoltà scolastiche sono provocate da problemi di ordine intellettuale e relazionale.

*"Pour des raisons diverses et notamment liées à la difficulté de former puis de retenir dans le collège les professeurs qui veulent bien se charger de ces classe difficiles, après un développement limité dans la période 1970-1976, ces sections vont pratiquement toutes"*

*disparaître à partir de 1978, au moment même où se développera la politique d'intégration scolaire des jeunes handicapés." (ibid.)*

La **seconda tappa** avvia l'applicazione del principio che *"c'est seulement en cas de nécessité que l'enfant, au mieux de son intérêt et de celui de sa famille, sera orienté vers un enseignement spécialisé, la révision périodique permettant d'ailleurs sa réintégration en milieu normal"*. (ibid.)

A partire da 1983 si vanno concretizzando le misure *"en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement"*. *"Quelles que soient les modalités retenues, un projet éducatif individualisé doit être élaboré en commun par les familles, les enseignants, les personnels spécialisés et les établissements et services spécialisés intéressés. C'est dans l'intérêt de l'enfant que la décision d'intégration scolaire est prise, après accord des familles et des autres parties concernées"*. (ibid.)

Le necessarie misure vengono adottate nell'ambito del *"projet d'école"* destinato a migliorare l'autonomia relativa di ogni istituto scolastico favorendo la ricerca di soluzioni basate sulle risorse locali: *"...le projet d'école prend en compte les besoins propres de chaque élève et organise les soutiens pédagogiques nécessaires pour les élèves en difficulté relative en faisant appel aux maîtres spécialisés des "Réseau d'aides spécialisées" qui, dans le cadre de la rénovation de l'école, se substituent progressivement aux "Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique" et aux "classes d'adaptation" mis en place en 1970"*.

E' pure prevista la creazione di classi d'integrazione scolastica.

### **3.6. La Norvegia**

La scuola dell'obbligo norvegese è il risultato delle riforme attuate negli anni '60 e '70. Gli allievi concludono la scuola materna a sei anni e accedono poi alla scuola dell'obbligo unica che dura 9 anni, suddivisi in una scuola elementare di 6 e una scuola secondaria inferiore di 3 anni.

Le riforme si sono ispirate al principio di fornire a tutti gli allievi indipendentemente dall'età, dalla provenienza e dal tipo di difficoltà o handicap possibilità di apprendimento confacenti ai bisogni individuali. Inoltre è fondamentale la riduzione al massimo di qualsiasi forma di separazione degli allievi con difficoltà o handicap di ogni genere. Con la legge del 1976 questi principi sono stati definitivamente codificati. La realizzazione concreta ha fatto passi notevoli in questi anni, cosicché la maggior parte delle classi speciali ancora esistenti sono scomparse e la regola consiste ormai nell'integrazione completa di tutti gli allievi, anche di quelli con handicap considerevoli.

Complessivamente nel corso dell'anno 1988/89 lo 0,6% della popolazione scolastica della scuola dell'obbligo era inserita in classi o scuole speciali. Tutti gli altri allievi fanno parte di classi normali e possono usufruire, se ne hanno bisogno, di un sostegno pedagogico di vario genere. Sono disponibili docenti che possono andare in classe oppure fornire aiuto agli allievi fuori delle loro classi. Ca. il 5% degli allievi delle classi normali ha usufruito di un aiuto/sostegno sistematico. (Tutte le indicazioni da: OCDE, Project...Norway, 1991)