

Introduzione

E' passato tanto tempo (20 anni) dall'emanazione della legge 517/77 e dalla legge quadro 104/92 (5 anni) e la realizzazione nella società come nella Scuola, del difficile salto di qualità dall'inserimento all'integrazione delle persone in situazioni di handicap è, ancora, lungi dall'essere una realtà. Diversi impedimenti ostacolano l'integrazione. Si è convinti tuttavia, che le difficoltà, le disfunzioni organizzative dei diversi servizi chiamati ad interagire per facilitarla, altro non sono se non un sintomo, la spia di una effettiva mancanza di una "cultura

per l'handicap".

Questa "mancanza" si esprime a diversi livelli, pervadendo gli ambiti e i soggetti che, di fatto, si occupano delle persone handicappate: le famiglie, i servizi sociosanitari, la Scuola, il volontariato, la chiesa, l'imprenditoria produttiva.

Il punto centrale della questione può essere così riassunto: se il termine "integrazione" viene inteso con valore di reciprocità, cioè come "integrarsi a vicenda", unione, fusione di più elementi o soggetti che si completano l'un l'altro, spesso attraverso il coordinamento dei loro mezzi, delle loro risorse, delle loro capacità,

allora bisogna prendere atto che l'integrazione socio-scolastica della persona in situazione di handicap presuppone la creazione di una "nuova cultura" è appena bozzata e ancora molta strada resta da fare.

Gli impedimenti all'integrazione socio-scolastica, allora, vanno inseriti all'interno di questo quadro complesso che vede ancora in modo forte e spesso violento la "diversità" come un pericolo piuttosto che come un valore.

E non bastano le parole, i proclami, le buone intenzioni e, sfortunatamente neanche le leggi.

la costruzione di una "cultura per l'handicap" non può essere fatta "ope legis", ma al contrario

deve venire da una coscientizzazione formativa delle persone, dall'attraversamento del dolore derivante dal confronto con le parti "diverse" presenti dentro ciascuno di noi.

Soltanto allora saremo in grado di guardare l'altro, l'handicappato come Soggetto, come Identità avente diritto alla vita, all'autonomia, all'istruzione, alla sessualità.

L'altro non come "portatore di handicap" ma come "portatore di diritti", di cultura, di affettività, di bellezza estetica.

Soltanto allora, forse, diventeremo capaci di dare parola piena all'altro-diverso-da-noi e riusciremo anche, ad "ascoltare" ciò che egli ha

da dirci.

Senza queste necessarie premesse nessun intervento didattico potrà avere buoni risultati.

Nel lavoro che segue abbiamo in una prima parte trattato dell'iter che ha portato all'integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap prima in Italia e poi in Francia e in Danimarca al fine di cogliere le opportune differenze, successivamente abbiamo attenzionato i disturbi che presentava l'alunno oggetto del tirocinio, in particolare la sindrome di Duchenne e il ritardo mentale, approfondendo le conseguenze che tali disturbi comportano, successivamente abbiamo

analizzato il caso specifico sotto diversi aspetti :
ambiente in cui vive tale soggetto, ambiente
scolastico, grado di autonomia raggiunto, ausili
didattici presenti nella scuola, rapporto con i
compagni di classe ed i soggetti operatori della
scuola, ecc. Continuando abbiamo suggerito
l'utilizzo di ausili didattici molto utili per tale
soggetto.

Infine abbiamo completato con la
programmazione che riteniamo opportuno fare
sia come obiettivi generali, sia come obiettivi
intermedi sia come obiettivi specifici.

CAPITOLO PRIMO

L'integrazione scolastica dei soggetti portatori
di handicap.

1.1 Evoluzione del concetto di disabile.

Gli orientamenti contraddittori nell'approccio ai soggetti portatori di handicap esprimono ancora, ai nostri giorni, il peso degli atteggiamenti di cui seguiamo la traccia sin dall'antichità.

Non è possibile non ricordare le misure estreme in cui l'handicappato psicofisico appare ora come il depositario del male, fonte di repulsione, di timore, oggetto di maledizione, o ra come il beneficiario di una protezione particolare, il detentore di poteri fuori dal comune.

L'Egitto li divinizzava, mentre le città greche li facevano sparire. Platone ne "la Repubblica" si esprimeva così : "Quanto ai discendenti dei soggetti senza valore e a quelli che sarebbero mal conformati di nascita, le autorità li celeranno, come è opportuno, in un posto segreto e che non si divulghi". I precetti di Seneca sono più sbrigativi: "Noi ammazziamo i cani rabbiosi, uccidiamo i tori selvatici e indomabili, sgozziamo le pecore malate per timore che infettino il gregge, soffochiamo i neonati di cattiva costituzione; anche i bambini se deboli o anormali, noi li anneghiamo; non è la collera ma la ragione che ci invita a separare

dalle parti sane quelle che possano corromperle”. (De Ira, I,XV).

Plutarco, nel “La vita di Licurgo”, approva ugualmente l’uccisione dei bambini poco resistenti : a Sparta, essendo questi proprietà dello Stato, sono gli anziani che decidono, dopo un esame, di gettarli dalla cima del monte Taigeto.

Anche nell’antica Roma i bambini invalidi venivano soppressi. Essi, infatti, venivano buttati dalla rupe Tarpea.

Gli invalidi di guerra, i ciechi e i sordomuti, a differenza degli handicappati psicofisici, erano accettati e rispettati con dignità, come

testimoniano Cicerone e le Istituzioni di Giustiniano.

Cicerone, infatti, parlando dei ciechi e dei sordi nelle *Tuscolanae disputationes*, così si esprime: “.....Da ciò egli pensa che scaturisca ciò che chiediamo, cioè il sapiente sia sempre felice. Se poi è cieco e sordo? Anche; perché queste son cose di cui egli non si cura”. Nelle istituzioni di Giustiniano (libro II), si legge che anche i soldati muti e sordi possono fare testamento.

Nel medioevo, sotto l’influsso del Cristianesimo, si passò dalla soppressione fisica all’esclusione sociale ed all’assistenza materiale

e spirituale.

I cronisti e gli storici medioevali spiegavano qualsiasi fenomeno, naturale o umano, alla luce della fede.

L'anormalità psicofisica, infatti era vista come l'espressione più trasparente della punizione divina per coloro che avevano gravemente peccato o avevano abbandonato la fede.

In alcune cronache del vescovo Liutprando di Pavia si legge che gli anormali venivano additati come il flagello dell'umanità.

Essi, per "caritas cristiana", venivano rilegati nelle primordiali strutture ospedaliere, che

sorgevano attorno ai conventi, gestite dalle comunità monastiche delle grandi abbazie che avevano l'esclusivo appannaggio della medicina.

Dall'esclusione per motivi religiosi, si passò nei regimi monarchici assoluti (sec.XVI - XVIII) al loro rifiuto, alla loro alienazione, con conseguenti internamenti in appositi ospedali, per motivi di ordine pubblico.

Solamente nella seconda metà del 1700, con la rivoluzione francese e l'enunciazione dei diritti dell'uomo ispirati all'illuminismo, cominciò a manifestarsi, come dovere dello stato, verso i minorati psicofisici, un interesse essenzialmente

dal punto di vista medico-specialistico.

Si deve attendere l'inizio del nostro secolo per vedere scoperti i bisogni educativi degli handicappati psico-fisici.

Il primo a sostenere il concetto dell'interazione medico-pedagogica in favore dei minorati psichici fu il neuropsichiatra infantile Sante De Sanctis che intorno al 1900, istituì un ospizio-scuola dove i fanciulli venivano curati, educati ed istruiti in base ai bisogni di ciascuno.

Con il De Sanctis collaborò Maria Montessori, che diresse a Roma, la prima scuola ortofrenica ideata per la preparazione degli insegnanti.

In seguito, furono istituite diverse scuole speciali da parte delle Amministrazioni comunali e provinciali dagli enti religiosi e privati.

Erano scuole altamente specializzate e fortemente caratterizzate da un alto spirito di assistenza e beneficenza.

Nel periodo fascista, il governo, a differenza dei Comuni, degli enti , delle associazioni private e delle comunità religiose, adottò criteri palesemente emarginanti nei confronti dei portatori di handicap.

I governanti del tempo, infatti, trascurarono nel modo più assoluto la scolarizzazione degli

anormali psicofisici, mentre si occuparono solamente della scolarizzazione dei ciechi e dei sordomuti.

Bisogna attendere la caduta del regime fascista e dello Stato monarchico e la nascita del primo fondamentale atto del nuovo Stato Repubblicano e cioè la Carta Costituzionale, per riprendere il discorso delle disuguaglianze e vedere i primi interventi da parte dei governanti in base ai principi sanciti dagli articoli 3 (E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatti la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona

umana e l'effettiva partecipazione), 34 (la scuola è aperta a tutti . L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria e gratuita) e 38 (Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale).

I problemi dei soggetti portatori di handicap ebbero una risonanza internazionale con la “Dichiarazione dei Diritti del fanciullo” , promulgata il 20 dicembre 1959 dall'Assemblea delle Nazioni Unite, il cui quinto principio così recita: “il fanciullo che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale e sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e

le cure speciali di cui egli ha bisogno per il suo stato o la sua condizione”.

Tale documento, diede avvio ad una serie di interventi, da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, a favore dei soggetti portatori di handicap. Infatti il 9 luglio 1962, con la circolare n. 4525, il Ministero della Pubblica Istruzione stabilisce, in modo organico, a seconda delle forme e del tipo delle minorazioni degli alunni, se questi devono frequentare le scuole speciali o le classi differenziali.

La circolare sopracitata disponeva che la segnalazione della minorazione andava fatta dall'insegnante al Direttore didattico, il quale,

sentito il parere della competente autorità sanitaria, decideva l'iscrizione del minorato alla scuola speciale o alla classe differenziale.

Circa il numero degli alunni per classe si stabiliva che ogni classe di scuola speciale dovesse avere dai sei ai dieci alunni, mentre ogni classe differenziale dagli otto ai quindici.

Con questa circolare e con gli investimenti previsti dai Piani della scuola (L.n.1073/62 e L.942/66) si ebbe un incremento della scuola speciale e delle classi differenziali.

Alle scuole speciali venivano avviati i cosiddetti handicappati, cioè fanciulli aventi disturbi o difetti fisici o psichici costituzionali.

Mentre alle classi differenziali venivano avviati gli alunni che presentavano lievi anomalie del carattere per cause non costituzionali o gli alunni scarsamente dotati, con quoziente intellettivo di poco inferiore a quello normale.

L'incremento di queste istituzioni, però, facilitavano inevitabilmente l'emarginazione più totale degli alunni difficili.

Infatti, nelle scuole speciali non esisteva alcuna cultura del recupero, in quanto i soggetti handicappati erano considerati rari; nelle classi differenziali gli alunni "ritardati" o "disturbati lievi della personalità" dovevano essere recuperati dagli insegnanti specializzati con

titolo di fisiopatologia, applicando una didattica differenziata ed individualizzata e quindi, successivamente, integrati in corsi comuni della scuola.

Questo fatto, però, accadeva molto di rado, perché l'alunno inserito in queste classi differenziali veniva considerato sempre un alunno diverso dai normodotati, e quindi una ipotetica integrazione di questi soggetti in una classe comune si pensava disturbasse il buon andamento didattico della classe stessa a danno dei più meritevoli.

1.2. DALLA LEGGE N. 118/71 ALLA

517/77 : L'INSERIMENTO NELLA SCUOLA COMUNE.

Alla fine degli anni sessanta, dopo un periodo caratterizzato dalla prevalenza della visione “medico-specialistica” del problema handicappati che determinava l’inserimento in strutture dove la valenza medica aveva il sopravvento sulle attività didattiche, si ebbe una forte contestazione relativamente alla gestione della questione handicap.

I contestatori criticarono duramente

l'approccio medico-specialistico, accusando di emarginare i soggetti portatori di handicap ed evidenziarono la decisiva importanza dei fattori socio-politico-culturali per l'integrazione e l'educazione dei soggetti handicappati.

Secondi i cosiddetti ambientalisti, l'handicap non esiste ma è un'invenzione della società che, stabilendo dei fittizi parametri umani, considera diverso o anormale tutto ciò che non rientra in "prototipi" precostituiti.

Se l'handicap non esiste, dunque il problema si deve risolvere attraverso la società e non fuori di essa.

Il movimento di contestazione gettò le basi per

la creazione di una società capace di dare dignità agli handicappati, di recuperare le positività, di inserirli nel suo tessuto.

Il primo provvedimento legislativo, frutto della contestazione, fu la legge n.118 del 30 marzo 1971 in favore degli invalidi e mutilati civili, tra i quali erano da comprendere gli irregolari psichici e gli insufficienti mentali.

Questa legge segnò la fine della separazione scolastica tra alunni normali e alunni handicappati, dando l'avvio al processo della loro integrazione.

All'art.2 di essa veniva data, per la prima volta nella legislazione italiana, una definizione

specifica di soggetto handicappato: “ Agli effetti della presente legge, si considerano mutilati ed invalidi civili i cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite, anche a carattere progressivo, compresi gli irregolari psichici per oligofrenie di carattere organico o dismetabolico, insufficienze mentali derivanti da difetti sensoriali e funzionali che abbiano subito una riduzione permanente della capacità lavorativa non inferiore ad un terzo o, se minori di anni diciotto, che abbiano difficoltà persistente a svolgere i compiti e le funzioni proprie della loro età”.

Gli art.27 e 28 trattano, invece, delle barriere

architettoniche e del loro abbattimento, del trasporto gratuito e dell'assistenza durante l'orario di servizio.

Il terzo comma dell'art.28 dispone che “sarà facilitata, inoltre la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie”.

Con i decreti delegati del 1974 e specificatamente col D.P.R. 416, i problemi degli alunni in difficoltà di apprendimento escono dal chiuso delle istituzioni scolastiche e coinvolgono tutta l'organizzazione didattica delle scuole comuni, attraverso l'art.4 lettera e, relativo al Collegio dei docenti, cui viene

affidato il compito di esaminare allo scopo di individuare i mezzi per ogni possibile recupero, i casi di scarso profitto o di irregolare comportamento degli alunni, su iniziativa dei docenti della rispettiva classe e sentiti gli specialisti della relativa classe che operano in modo continuativo nella scuola.

Nell'adottare le proprie deliberazioni, il Collegio dei docenti tiene conto delle eventuali proposte e pareri dei consigli di interclasse e classe”.

Nel 1974, il Ministero della Pubblica Istruzione nominò una commissione di studio, presieduta dalla senatrice Franca Falcucci, con

il compito di fare il punto della situazione dei soggetti handicappati nel nostro Paese e di predisporre gli opportuni suggerimenti in merito al loro recupero scolastico e sociale.

Il documento conclusivo della suddetta commissione, fissò i principi generali a cui doveva uniformarsi la scuola italiana per poter permettere la piena integrazione scolastica dei soggetti handicappati.

In base a tali principi la scuola italiana doveva: accogliere i bambini (normodotati e non); favorire lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno; diventare la struttura più idonea per il superamento della condizione di emarginazione

in cui si sono sempre trovati gli handicappati;
avere una funzione di prevenzione e di recupero
precoce delle difficoltà che potessero ostacolare
lo sviluppo psico-fisico, attraverso la
“generalizzazione” della scuola materna; attuare
il tempo pieno , inteso come successione
organica ed unitaria dei diversi momenti
educativi.

Frutto del documento Falcucci fu la circolare
n.227 dell'08/08/1975 che prevedeva
l'inserimento, nelle sezioni normali della scuola
materna e nelle classi comuni della scuola
elementare e media, degli alunni che
presentavano particolari difficoltà di

apprendimento e di adattamento, in quanto affetti da disturbi o difetti fisici o psichici. La circolare in questione, però, proponeva l'inserimento degli alunni handicappati, in via sperimentale, in gruppi di scuole all'uopo prescelte e non sempre del quartiere di residenza degli stessi.

Era altresì prevista la costituzione presso ogni Provveditorato agli studi di un apposito gruppo di lavoro che doveva affrontare i vari problemi connessi all'inserimento.

La circ.227/75 nel giro di poco tempo produsse dei risultati di un certo valore.

Infatti nello stesso anno scolastico 1975/76 gli

handicappati incominciarono ad abbandonare le scuole speciali e le classi differenziali e si iscrissero nelle classi normali, site nell'ambito territoriale.

Sempre nello stesso anno fu emanato il D.P.R. 31/10/1975 n.970, con il quale vennero aboliti i corsi di fisiopatologia e di scuola ortofrenica, previsti dall'art.404 del R.D. n.1297/28, stabilendo che d'ora in poi il personale direttivo e docente, preposto alla direzione o all'insegnamento presso le istituzioni scolastiche aventi particolari finalità, doveva essere fornito di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico,

pratico, di durata biennale, presso scuole o istituti autorizzati dal M.P.I..

Il Ministro della P.I., per l'anno scolastico 1976/77 emanò una seconda circolare (n.288 del 29/07/76) con la quale stabiliva la prosecuzione dell'iniziativa concernente l'inserimento, precisando che le classi normali in cui venivano inseriti gli handicappati non dovevano superare le venti unità.

1.3 La legge 517/77

Nell'agosto 1977, veniva emanata la circolare ministeriale n.216, la quale prevedeva, tra l'altro, la possibilità di utilizzare nella scuola elementare un insegnante di sostegno per ogni sei handicappati inseriti nelle classi normali, con la riduzione di tale numero a quattro nei casi gravi.

Quasi contemporaneamente il nostro Parlamento approva la legge 04/07/77 n.517 che, agli art.2, II comma, per scuola elementare, e 7, II comma, per la scuola media, ha previsto l'attuazione di forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di

handicap.

Con la medesima legge (art.7 ultimo comma) sono abolite le classi differenziali.

Per la scuola elementare veniva prevista l'utilizzazione di insegnanti di sostegno specializzati, mentre per ogni classe di scuola media, che accoglieva alunni handicappati, erano previste sei ore di sostegno da assegnare a personale di ruolo o incaricato, in possesso di particolari titoli di specializzazione.

A parte la dimenticanza della scuola statale materna, con la legge n.517, finalmente l'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole normali veniva sancito in modo concreto

da una legge dello Stato; il principio del diritto allo studio, con conseguente obbligo, da parte degli organi dello Stato, di rimuovere gli ostacoli che impedivano il pieno sviluppo della persona umana, previsto dall'art.3 della nostra Costituzione, veniva attuato dalla legge n.517.

La legge 04/08/1977 n.517, senza dubbio, è tra le più avanzate in campo europeo e mondiale, costituisce un profondo salto di qualità per l'ordinamento scolastico vigente: dalla scuola tradizionale, fatta dal singolo insegnante, si passa alla scuola come impresa collegiale di tutti gli insegnanti, dalla scuola tradizionale, fatta solamente per gli alunni

normodotati, si passa alla scuola per tutti,
normodotati e handicappati.

1.4 Dalla legge 517/77 alla legge 104/92

Alla legge n.517/77 si ispirano e si collegano le disposizioni successive concernenti l'integrazione.

Ne elenchiamo le più significative :

- la C.M. 10/7/78 n.167 sul servizio psico-pedagogico nella scuola materna e dell'obbligo;
- la C.M. 21/7/78 n.169 per l'attuazione dell'art.2 della legge n.517;
- la C.M. 31/7/78 n.178, per l'attuazione dell'art.7 della legge 517;
- il D.P.R. 6/2/79, n.50 e il D.M. 9/2/79 concernente i nuovi programmi per la scuola media, rivolti anche ai portatori di handicaps;
- la C.M. 28/6/79 n.159 relativa alla

collaborazione tra scuola e servizi specialistici sul territorio;

- la C.M. 28/7/79 n.199 che, interpretando gli art.2 e 7 della citata legge n.517, auspica che non si proceda ad inserire, sia nella scuola elementare che nella scuola media, più di un allievo con handicap per classe.

Le disposizioni impartite con la C.M. n.199 sono state sostanzialmente confermate con la C.M. n.204/1980, per l'anno scolastico 1980/81 e con la C.M. n.121 dell'11/4/81, per l'anno scolastico 1981-82.

Successivamente il nostro Parlamento, dopo un lungo e travagliato iter, approvava la c.d.

legge sul precariato (n.270 del 20/5/82) che
apporta significative innovazioni anche al
processo di inserimento degli alunni
handicappati.

La suddetta norma, innanzitutto, ha colmato
una lacuna della legge 517/77 che si era
dimenticata della scuola materna.

Tale omissione, aveva pregiudicato la
possibilità di nomina di insegnanti di sostegno,
particolarmente indispensabili per il recupero
precoce.

L'art.12 della legge sul precariato ha
finalmente posto termine alla dimenticanza della
517, istituendo i posti di sostegno anche nella

scuola materna, mettendola sullo stesso piano della scuola elementare e media.

Conseguentemente viene abrogata la disposizione di cui al II comma dell'art.7 della legge n.517 che procedeva all'utilizzazione dell'insegnante di sostegno nella scuola media nel limite di 6 ore settimanali per ciascuna classe.

Il Ministro della Pubblica Istruzione il 22 settembre del 1983 dirama la circolare n. 258 che ha come oggetto "Indicazioni di linee d'intesa tra Scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione degli alunni handicappati" suggerendo ai Provveditori

l'opportunità di stipulare delle intese con gli Enti locali e le U.S.L. presenti sul territorio.

La circolare n.258/83 rappresenta una tappa fondamentale sulla via dell'integrazione scolastica con i compiti assegnati ai vari Enti, dimostrando come sia complesso il problema e come sia risolvibile solo con la collaborazione di tutti.

LA SENTENZA C.C. n.215/87

La Corte Costituzionale il 3/6/87 emana la sentenza n. 215 che ha per la sua tecnica interpretativa molto ardita ed evoluta è destinata a diventare storica.

Infatti la suddetta sentenza, ha dichiarato

l'illegittimità del terzo comma dell'art. 28 della legge n.118/71, nella parte in cui, in riferimento agli alunni portatori di handicap, prevede che “sarà facilitata la frequenza alle scuole secondarie superiori ed universitarie”, anzichè disporre che è “assicurata”, come invece previsto per la scuola dell'obbligo.

Innanzitutto i giudici della suprema Corte hanno dedotto che il terzo comma del citato art.28, limitandosi a disporre che “sarà facilitata la frequenza alle scuole secondarie superiori” non assicura l'effettiva e concreta realizzazione di tale diritto, ed inoltre viene segnalata una violazione degli art.3, 30, 31, 34 e 38 della

Costituzione.

Dalle considerazioni espresse dalla sentenza scaturiscono i seguenti principi generali :

- Il diritto all'istruzione ed allo sviluppo della personalità dei portatori di handicaps si realizza attraverso l'approntamento di strumenti idonei, tra i quali è fondamentale l'effettivo inserimento di tali soggetti nella scuola comune.
- Il processo di sviluppo della personalità dei portatori di handicap, secondo le scienze umane, trae vantaggi dalla frequenza della scuola comune dell'obbligo, per cui tale frequenza deve proseguire anche nelle scuole superiori, al fine di non arrestare o addirittura di

far regredire la crescita della loro personalità.

- Il diritto dei portatori di handicap, alla frequenza scolastica, non può essere sacrificato a quello ipoteticamente contrapposto della comunità scolastica, per cui l'eventuale non frequenza deve essere motivata con esclusivo riguardo all'interesse degli alunni portatori di handicap, anche per quelli gravi, gravissimi, la cui incapacità di apprendimento e di integrazione non deve essere presunta aprioristicamente, ma deve essere verificata in concreto, prima di escluderli dalla frequenza.

- L'integrazione scolastica rimuove gli ostacoli di fatto che impediscono l'acquisizione di una

compiuta istruzione considerata fondamentale per raggiungere il pieno sviluppo della persona.

- L'integrazione nella scuola comune è un diritto soggettivo pieno e perfetto per tutti gli ordini di scuola, in quanto lo Stato si assume l'obbligo di assicurare ad ogni cittadino l'istruzione massima più adatta per lui.

Il Ministero della pubblica istruzione con la circolare n.262/88, ha dato attuazione alla sopracitata sentenza della C.C. il 4/1/88 con la Circolare Ministeriale n.1 sulla continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap.

La circolare suggerisce l'importanza di un

raccordo tra i vari ordini di scuola. Infatti la continuità educativa per l'handicappato rappresenta, nel momento del suo passaggio da un ordine all'altro di scuola, una condizione essenziale di crescita senza traumi di sorta.

Prima che l'alunno venga accolto nella nuova scuola, i Capi di Istituto sono invitati ad incontrarsi, assieme agli insegnanti curricolari e di sostegno dei diversi ordini di scuole, per focalizzare i problemi di ordine didattico e medico, possibilmente con la partecipazione dei genitori e degli specialisti della U.S.L. di appartenenza.

Nel 1990 viene emanata la legge n.148/90 di

riforma della scuola elementare la quale, all'art.4, prevede non solo che i docenti titolari su posti di sostegno a livello di plesso debbono essere assegnati come titolari nel circolo, ma anche deroghe all'organico di fatto al rapporto medio di un insegnante ogni quattro alunni portatori di handicap, in presenza di handicaps particolarmente gravi per i quali la diagnosi funzionale richieda interventi maggiormente individualizzati.

L'art.6 della medesima legge afferma che gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle classi in cui operano.

1.5 Legge quadro n.104/92

La legge n.104 del febbraio 1992, legge

quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale ed i diritti delle persone handicappate, ha focalizzato la situazione dell'handicappato nella sua globalità.

Essa definisce in modo chiaro la persona dell'handicappato ed indica le competenze specifiche dello Stato , degli Enti locali e di tutti gli organi pubblici e privati.

Dei 44 articoli della legge quadro cinque riguardano la scuola: art.12, 13, 14, 15, 16. In questi articoli si prevede tutto il processo educativo, culturale e riabilitativo del soggetto che si trova in situazione di handicap, dall'asilo all'università.

Al soggetto handicappato viene garantito l'insegnamento negli asili nido, il diritto all'educazione e all'istruzione nelle sezioni di scuola materna, nelle classi delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.

La legge, inoltre, conferma l'importanza della "diagnosi funzionale" come strumento operativo necessario ai fini educativi del minorato, del "piano educativo individualizzato" ed introduce il "profilo dinamico funzionale" (art.12).

L'integrazione scolastica degli alunni in situazioni di handicap ai sensi dell'art.13, deve avvenire attraverso interventi programmati dalle

diverse istituzioni che si occupano dell'handicap (Sanità, Scuola, Enti locali) che debbono stipulare tra loro degli accordi di programma.

Sempre ai sensi dell'art.13 gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica ed alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

Viene inoltre garantita ai sensi dell'art.14, la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo

superiore .

Vengono istituiti, ai sensi dell'art.15, i gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica a livello provinciale, presso ogni circolo didattico e istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Sono date inoltre, ai sensi dell'art.16, disposizioni relativamente alla valutazione del rendimento e alle prove d'esame.

1.6 D.P.R. 24/02/1994

Il 24 febbraio 1994 è stato emanato con D.P.R. l'atto di indirizzo previsto dal comma 7 dell'art.12 della legge 104/92 che stabilisce i

compiti delle UU.SS.LL. in ordine
all'individuazione dell'alunno come persona
handicappata ed alla predisposizione della D.F.,
e del P.D.F. e del P.E.I..

L'art.3 del suddetto D.P.R. è dedicato alla
D.F..

Ad essa provvede l'unità multidisciplinare
della U.S.L. che attraverso una serie di
accertamenti, andrà a descrivere la
compromissione funzionale dello stato
psicofisico dell'alunno handicappato e le
potenzialità in ordine all'aspetto cognitivo,
affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale,
motorio-prassico, neurofisiologico e

dell'autonomia personale e sociale.

Atto successivo alla D.F. è il P.D.F. che, secondo l'art.4, deve essere redatto dalla unità multidisciplinare della U.S.L., in collaborazione con il personale insegnante e i familiari.

Il P.D.F. indica il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno handicappato dimostra di avere in tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). L'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno deve essere desunto dall'esame dei seguenti parametri : cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, dell'autonomia e dell'apprendimento.

Il P.D.F. viene elaborato al momento dell'ingresso a scuola ed aggiornato a conclusione della scuola materna, alla fine della seconda elementare, alla fine della seconda media, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore.

All'art.5 si parla del P.E.I.. E' un documento nel quale vengono descritti gli interventi predisposti per l'alunno in situazione di handicap per facilitare la sua integrazione.

Il suddetto documento è redatto dal gruppo misto che è costituito dagli operatori sanitari della U.S.L. , dal personale insegnante curricolare e di sostegno, dall'insegnante

operatore psicopedagogico (ove presente) e dai genitori dell'alunno.

In base alla D.F e al P.D.F. e in base alla propria esperienza i componenti il gruppo già citato propongono i vari interventi che, integrati tra loro verranno utilizzati per giungere alla redazione conclusiva del piano educativo individualizzato correlato alle disabilità dell'alunno, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità, comunque disponibili.

CAPITOLO SECONDO

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA, SOCIALE E LAVORATIVA IN ALCUNI PAESI EUROPEI

2.1 Aspetti generali

L'integrazione dell'handicappato nelle classi normali e nella comunità civile in Italia è, per molti versi, più di una affermazione di principio,

un rigoroso enunciato di intenti che può tradursi in comportamenti concreti ed in precisi impegni operativi.

E per uscire dal tunnel di una astratta definizione di ruoli e di intenti, la strada è obbligatoria : servizi e strutture di appoggio devono garantire, sul piano pratico, adeguati riscontri alla programmazione legislativa, consentono una azione coerente e, principalmente, pienamente operativa.

in altre parole: anche per il nostro paese è arrivato realmente il momento di voltare pagina e seguire così in modo concreto (e non solo legislativamente) gli schemi positivamente

collaudati nelle nazioni più avanzate

(Danimarca, Norvegia, Finlandia, Svezia, Gran Bretagna).

E' un passo in avanti che può definitivamente distaccare la nostra nazione da quel gruppo di paesi (Francia, Germania, Svizzera e Grecia) che, pur privilegiando il principio dell'integrazione, sono tuttora ancorati a schemi di retroguardia come le scuole speciali.

I paesi esteri si presentano, quindi, in relazione al nodo scottante dell'integrazione scolastica e sociale dei soggetti portatori di handicaps, in maniera non omogenea : aree di conservatorismo culturale e di inadeguatezza sul

piano operativo si contrappongono ad altre decisamente avanzate e concretamente rispondenti alle esigenze degli handicappati.

Tutti, però, si muovono verso l'integrazione, come dimostra la Risoluzione approvata il 31/3/90 dai Ministri della Comunità Europea che ha chiesto a tutti gli stati membri di intensificare gli sforzi per la completa integrazione dei portatori di handicap.

2.2 FRANCIA

Per quanto riguarda il sistema educativo, l'indirizzo prevalente a cui si ispira la legislazione francese e' quello che gli alunni

portatori di handicaps frequentino il piu' possibile la scuola ordinaria.

Gli art 4 e 5 della legge quadro sugli handicap, sanciscono che i fanciulli e gli adolescenti handicappati possono soddisfare l'obbligo educativo nelle scuole ordinarie o in quelle speciali ove, oltre gli interventi pedagogici speciali, trovano assistenza medica e paramedica adatta alle singole necessità esprimendo, però, una linea preferenziale per l'ammissione nelle classi normali che costituiscono il primo obiettivo a cui deve ispirarsi l'azione pedagogica.

Vengono offerti agli alunni in difficoltà

interventi rieducativi, psico-pedagogici e psicomotori, sia a livello di singoli che di gruppi, tramite gruppi composti da psicologi e insegnanti specializzati i quali cercano di soddisfare le loro particolari esigenze in stretta collaborazione con le commissioni medico-pedagogiche per l'educazione speciale istituiti in ogni dipartimento.

Allorchè le predette commissioni, ognuna delle quali è formata da 12 membri nominati dal Prefetto, tra personale medico, ispettivo, direttivo e docente, stabiliscono che determinati alunni non sono in grado di continuare a frequentare le scuole ordinarie, oppure non sono

in grado nemmeno di iniziare la frequenza delle predette scuole, per costoro la scolarizzazione può avvenire in una delle seguenti strutture:

1) sezioni di adattamento a livello di scuola materna, quando si tratta di bambini di età inferiore ai 5 anni, i quali frequentano la scuola materna non obbligatoria anche in Francia.

Sono sezioni funzionanti all'interno della scuola materna ordinaria, che accolgono i bambini i quali incontrano difficoltà nella scuola materna stessa, per cui non sembrano in grado di passare alla scuola elementare.

Tali sezioni hanno lo scopo di recuperare al più presto i veri handicaps per consentire

l'inserimento nelle scuole primarie ordinarie;

2) Classi di adattamento a livello di scuola primaria, quando si tratta di bambini dai 5 anni in poi che sono tenuti a frequentare obbligatoriamente le scuole primarie.

Sono classi che funzionano all'interno dei plessi scolastici ordinari, la cui frequenza non può superare i due anni.

Esse hanno lo scopo di preparare il ritorno nelle classi normali mediante appositi interventi degli insegnanti specializzati dei gruppi di aiuto psico-pedagogici, di quegli alunni che, per problemi di sviluppo intellettuale o per difficoltà di ordine relazionale, non riescono a stare alla

pari con gli altri;

3) Classi di adattamento a livello di scuola di secondo grado, allorchè si tratta di recuperare, attraverso l'azione terapeutica dell'equipe medico-psico-pedagogica, alunni che motivi di ordine relazionale non sono in grado di frequentare utilmente le scuole di secondo grado;

4) Classi speciali annesse alle scuole ordinarie primarie o di secondo grado, quando si tratta di alcuni handicappati che hanno il bisogno di una permanenza stabile in una struttura diversificata, ma non separata da quella normale ove ricevono un'educazione speciale adeguata

alla loro possibilità e alle loro caratteristiche;

5) Scuole speciali collocate in istituzioni specializzate, quando si tratta di alunni handicappati per i quali, data la gravità dei loro handicaps, l'azione educativa è strettamente collegata all'assistenza medico-sanitaria.

Sono, in sostanza, vere e proprie scuole specializzate per categorie di handicaps e fasce di età, quali:

a) istituti medico-pedagogici che impartiscono l'educazione di base agli handicappati dai 3 ai 16 anni;

b) istituti medico-professionali che danno una formazione professionale agli alunni dai 16 a 21

anni;

- c) istituti medico-educativi che impartiscono la formazione di base e la formazione professionale agli handicappati da 3 a 21 anni;
- d) scuole autonome di perfezionamento, cioè scuole speciali non statali, riconosciute però dal Ministero dell'educazione, in cui gli handicappati possono continuare gli studi fino a 16-18 anni e possono altresì acquisire una formazione professionale in vista di un successivo inserimento nel mondo del lavoro.

Durante la frequenza di ciascuno dei tipi di scuola sopraindicati, l'handicappato non è lasciato mai solo.

Alla fine di ogni trimestre, infatti, le commissioni medico-pedagogiche esaminano il suo iter scolastico e alla fine dell'anno scolastico procedono ad un esame generale dei progressi compiuti, al fine di stabilire se l'anno successivo dovrà frequentare lo stesso tipo di classe oppure una sessione normale.

La specializzazione del personale scolastico, necessaria per evitare dispersioni di energie e finalizzare concretamente i comportamenti educativi alla scolarizzazione degli alunni handicappati, è curata da oltre 30 centri nazionali e regionali di pedagogia speciale ed a livello universitario, nonché da altri centri

privati riconosciuti dal Ministro
dell'Educazione.

Un dato balza, quindi, con evidenza agli occhi:
in Francia il principio dell'integrazione nella
scuola normale è chiaramente codificato e
presumibilmente accettato da tutti, ma, al
momento di tradurre in atteggiamenti concreti le
affermazioni di principio, i nobili enunciati
trovano un'applicazione molto limitata e, il più
delle volte, restano soltanto un bel capitolo di
un libro di sogni.

La prudenza con la quale la Francia attua
l'integrazione può trovare una spiegazione
nell'alta selettività del sistema del sistema

scolastico francese, fondato sul rigoroso principio del rendimento, che certamente non favorisce l'inserimento degli alunni "lenti ad apprendere", essendo evidentemente incompatibili tra loro i principi del profitto scolastico e dell'integrazione degli handicappati.

2.3 DANIMARCA

Nella locomotiva europea in cammino verso l'integrazione completa dei soggetti portatori di handicaps è certamente all'avanguardia.

Una consolidata esperienza nel settore, principi generali all'avanguardia e schemi operativi pienamente funzionanti definiscono un quadro

positivo che riflette con chiarezza i rapporti presenti tra Stato sociale ed iniziativa privata nel campo dell'inserimento scolastico dei soggetti minorati.

La Costituzione del 1953, al paragrafo 76, sancisce, poi, in modo inequivocabile che tutti i “bambini in età scolare devono ricevere presso la scuola elementare l'insegnamento gratuito e che tale insegnamento deve essere ottenuto anche nei confronti dei bambini sordi, ciechi, handicappati psichici...”.

Il principio dell'educazione per tutti i soggetti handicappati è stato, infine, compiutamente attuato con una legge del 1958,

successivamente modificata e migliorata da altre disposizioni.

Nel 1970 l'Ispettorato generale per l'istruzione speciale così affermava: “lo scopo dell'istruzione speciale è quello di integrare gli handicappati nel sistema scolastico generale”.

Nel 1980 fu attuata la riforma sociale con la quale l'educazione speciale passò dal Ministero degli Affari Sociali a quello della Pubblica Istruzione.

Tale riforma fu centrata attorno a tre principi fondamentali:

- 1) la normalizzazione legale, con la quale i portatori di handicap vengono messi sullo

stesso livello degli altri cittadini nei confronti della legislazione, dell'amministrazione e delle autorità politiche, abolendo in particolare tutte le leggi speciali;

2) la decentralizzazione amministrativa, con la quale tutti i compiti concernenti l'assistenza istituzionale sono trasferiti alle regioni, mentre l'assistenza individuale è trasferita alle autorità locali;

3) l'integrazione, con la quale tutti i bambini in età di scuola dell'obbligo, dai più svegli ai più lenti nell'apprendere, ricevono l'insegnamento nelle scuole primarie e secondarie inferiori normali. Agli alunni, il cui

sviluppo richiede un sostegno speciale, la scuola deve fornire un'assistenza educativa speciale che comporta i seguenti 4 elementi essenziali:

- Istruzione speciale, il cui scopo è quello di assicurare all'handicappato il massimo della qualificazione della sua istruzione scolastica.
 - Stimolo e allenamento, il cui scopo è quello di sviluppare il più possibile le ridotte funzioni fisiche o psichiche.
 - consiglio guida, il cui scopo è quello di istruire i genitori del bambino, e gli insegnanti con cui ha un contatto giornaliero su come influenzare un bambino nella

maniera più opportuna.

- Aiuti educativi, il cui scopo è quello di ridurre, tecnicamente, l'effetto contrario dell'handicap sull'apprendimento.

In Danimarca l'obbligo scolastico degli handicappati va dai 6 ai 16 anni.

La scelta del tipo di scuola è affidata al collegio dei docenti, sentito lo psicologo scolastico, gli alunni e i loro genitori.

I circa centomila alunni inseriti nelle classi normali ricevono un insegnamento misto, cioè oltre a quello curricolare ricevono anche un insegnamento speciale da parte di insegnanti d'appoggio specializzati, nonché una capillare

assistenza di natura psicologica da parte di appositi servizi psicologici inseriti negli stessi plessi scolastici.

Tutte le scuole sono dotate di “cliniche di insegnamento che assicurano l’orientamento degli insegnanti, gli indispensabili supporti pedagogici e lezioni complementari, sia individuali che collettive.

Le classi speciali di solito sono attigue a quelle normali, per facilitare la socializzazione che è portata avanti, come un vero e proprio obbligo, sia da parte dei docenti che degli alunni delle classi normali.

Le scuole speciali ospitano soltanto gli

alunni multi-svantaggiati, il cui recupero è difficilissimo, se non impossibile, per cui l'inserimento nelle classi speciali non porterebbe loro alcun vantaggio.

Molte scuole speciali vengono gemellate con quelle ordinarie, per dar luogo ad un obbligo di cooperazione tra i dirigenti scolastici ed il corpo docente delle due scuole.

Molto sviluppata è anche l'istruzione speciale di recupero per gli handicappati adulti, a carico delle autorità di contea.

Essa avviene in classi poco numerose (2 o 4 alunni) o addirittura come insegnamento individuale.

Per quanto riguarda l'integrazione sociale, l'amministrazione statale offre agli handicappati "appartamenti protetti", cioè costruiti senza barriere, è possibile vivere una vita decente con tutti i conforti necessari, un'assistenza domiciliare tramite personale specializzato, cure mediche e trattamenti specialistici adeguati, una formazione professionale e perfino apparecchi elettronici molto costosi, come quelli che permettono di scrivere con la bocca.

Particolare importante è l'alto grado di maturità sociale raggiunto in Danimarca.

CAPITOLO TERZO

LE DISTROFIE MUSCOLARI ED IL RITARDO MENTALE

3.1 Tipologie e caratteri dei distrofici.

Le distrofie muscolari sono miopatie ereditarie in cui un disturbo del metabolismo muscolare provoca una degenerazione del muscolo stesso, che va lentamente incontro ad atrofia e conseguente deficit funzionale.

La distrofia muscolare progressiva è una malattia muscolare protopatica, vale a dire

indipendente da lesioni dei tronchi nervosi e del midollo spinale.

E' un'affezione ereditaria. Colpisce nel 70-75% dei casi individui di sesso maschile e questo fa supporre che la trasmissione sia legata ai cromosomi sessuali: sembra comunque che intervengano anche altri geni e che sia responsabile della malattia una loro particolare combinazione nel mosaico del patrimonio genetico dell'individuo.

Sono stati distinti vari tipi di distrofia muscolare diversi tra loro per aspetti semeiologici ed evolutivi: tutti hanno in comune caratteristiche fondamentali: la familiarità della

malati; la costante presenza di atrofie muscolari localizzate alle radici degli arti, con quasi costante integrità della muscolatura distale, l'assenza di segni di lesione neurogena nei muscoli atrofici.

La più comune classificazione delle distrofie muscolari le divide: in progressiva (tipo Duchenne, tipo becker), facio-scapolo-omerale (tipo Landouzy), dei cingoli (tipo Leyden ascendente, tipo Erb discendente).

La distrofia del tipo Duchenne ha le seguenti caratteristiche:

- colpisce 1 su 3500 maschi nati vivi,
- ha l'esordio tra 1 3 ed i 7 anni di vita

- è spesso accompagnata da insufficienza mentale,
- determina la morte entro i 20 anni di vita per problemi cardiaci,
- determina l'inabilità totale intorno ai 10 anni (costringe all'uso della carrozzina).

La distrofia di Becher ha le seguenti caratteristiche:

- inizia tardivamente (5 - 15 anni),
- evolve lentamente,
- non determina deficit intellettuale,
- determina il decesso intorno ai 40-50 anni.

La distrofia di Landouzy è caratterizzata da:

- esordio tra i 10 ed i 20 anni,

- determina l'impossibilità di chiudere le palpebre,
- determina una espressione animica,
- intelligenza normale,
- morte quasi naturale.

La distrofia di Erb-Leyden:

- ha il suo esordio tra i 15 ed i 25 anni,
- non determina insufficienza mentale,
- determina il decesso tra i 40 e i 50 anni.

Il soggetto che prenderemo in esame è affetto da sindrome di Duchenne e ritardo psichico ed intellettuale.

La sindrome di Duchenne colpisce il bambino di 3-4 anni che ha da poco incominciato a

camminare. Il piccolo inizia a camminare dondolando, fa fatica a correre e a salire le scale.

Compaiono quindi le atrofie localizzate ai muscoli del tronco e alle radici degli arti, il bambino, per i deficit degli arti e per i tentativi di compensarli, assume posizioni viziate, presenta una spiccata lordosi lombare, riesce a fare alcuni movimenti solo lentamente, cade facilmente e fatica a rialzarsi.

Spesso l'atrofia dei muscoli degli arti inferiori è mascherata da una pseudoipertrofia dovuta ad una proliferazione del tessuto interstiziale che rende i polpacci ingrossati.

L'evoluzione della malattia è rapidamente progressiva e porta in pochi anni all'invalidità e alla morte per infezioni intercorrenti o per inefficienza dei muscoli respiratori.

la terapia è allo stato attuale priva di risorse, qualche risultato si può ottenere con la somministrazione abbondante di glicole.

3.2 Eziologia del ritardo mentale.

Il soggetto in esame è dunque affetto da conseguente ritardo psichico ed intellettuale.

Per insufficienza mentale si intende una sindrome caratterizzata da un difetto dell'intelligenza, dovuta ad un rallentamento o ad un insufficiente sviluppo delle capacità intellettive per cause prenatali, perinatali e

postnatali di diversa natura.

L'Organizzazione mondiale della sanità definisce l'insufficienza mentale come “ l'insieme di una vasta gamma di condizioni dovute a norme organiche che possono aver avuto luogo nel periodo prenatale, perinatale e postnatale e che sono caratterizzate da una comune condizione consistente in uno sviluppo incompleto della psiche in misura tale che l'individuo ha un'insufficiente capacità di adattarsi all'ambiente in maniera efficiente ed armoniosa”.

Il ritardo mentale riguarda uno sviluppo incompleto della psiche, che si manifesta in una

alterazione dell'adattamento o della maturazione o di ambedue nell'apprendimento e nella socializzazione.

Tali soggetti presentano un deficit intellettuale, in quanto il loro sviluppo mentale non è completo.

Essi presentano pertanto un funzionamento intellettuale notevolmente inferiore alla media e una notevole riduzione delle capacità di adattamento alle richieste della vita quotidiana, nel capire ed usare il linguaggio e nel comprendere i concetti, sia generali che astratti.

Coloro che presentano deficit mentali medi e leggeri sono considerati educabili.

lo scopo degli interventi riabilitativi è quello di realizzare in essi una certa autonomia, necessaria per diminuire al massimo le loro condizioni di dipendenza.

E' necessario quindi , prima di tutto stabilire il relativo “quoziente intellettivo”, che oggi, anche se ancora usato, viene fatto oggetto di molte riserve.

Tuttavia, esso rimane ancora uno strumento abbastanza efficace per accertare le condizioni dei portatori di handicaps mentali, come i loro progressi o i loro regressi.

E' noto che la prima “scala metrica” dell'intelligenza fu quella inventata ed usata

dallo psicologo Binet e dal suo assistente Simon, scala metrica che, più tardi, fu aggiornata dal Terman.

Con uguale utilità può essere usata la scala di “Oseretsky”, per valutare le capacità motorie dei soggetti.

Le capacità intellettive vengono di solito rilevate attraverso test psicodiagnostici di livello ed espresse in punteggi (Q.I.).

Attualmente si può ritenere che l’insufficienza mentale sia lieve, quando il Q.I. è compreso tra 0,50 e lo 0,75%; media, quando il Q.I. è compreso tra lo 0,25 e lo 0,50%, grave, quando il Q.I. è inferiore allo 0,25%.

Secondo altri studi sono considerati insufficienti mentali gravi individui con un quoziente intellettivo intorno a venti; medi, quelli con un Q.I. tra 20 e 50, lievi, quelli con un Q.I. tra 50 e 85 (a loro volta di media entità se il Q.I. è tra 50 e 70, di lieve entità o borderline, se il Q.I. è tra 70 e 85).

Tuttavia rimane oggi molta incertezza nella valutabilità oggettiva dei Tests e le stesse classificazioni riguardanti le anomalie dell'intelligenza, anche quelle usate dai medici, sono considerate poco attendibili e spesso addirittura fuorvianti.

Le prove che vengono somministrate, infatti,

sono rigidamente strutturate, sia nella formulazione dei quesiti che nelle modalità delle possibili risposte, e lasciano di conseguenza, pochissimo spazio alle reali motivazioni del soggetto.

viene dunque ridotta e racchiusa in un numero scarsamente significativo quella che dovrebbe essere una valutazione articolata e complessa delle qualità di un soggetto, soprattutto in età evolutiva.

Resta, quindi, fondamentale, come base di un'opera di recupero, l'osservazione dei soggetti: essi, in genere, rivelano una continua distrazione, spesso una congenita incapacità a

porre attenzione in qualsiasi cosa, mostrano turbe evidenti e caratteristiche nella sfera motoria, mancanza o frequente assenza della memoria, e per conseguenza difficoltà nell'apprendimento.

Il ritardo mentale lieve comprende la percentuale più alta di soggetti affetti dal disturbo in questione (circa l'80%).

I soggetti con tale grado di ritardo possono sviluppare capacità sociali e di comunicazione durante il periodo prescolare, hanno menomazioni minime nel campo sensomotorio e spesso non sono facilmente distinguibili dai bambini normali fino ad un'età più elevata.

Intorno ai 20 anni possono raggiungere cognizioni teoriche corrispondenti approssimativamente al livello della scuola media inferiore e durante l'età adulta, possono di solito acquisire capacità sociali e professionali sufficienti per una minima autonomia personale, ma possono aver bisogno di guida e assistenza allorché siano esposti a situazioni insolite di stress sul piano sociale ed economico.

Il ritardo mentale moderato corrisponde grosso modo alla categoria educativa dei “ricuperabili” o “addestrabili”.

Questi soggetti possono trarre giovamento da un addestramento professionale e possono

prendere cura di sè stessi con l'ausilio di una modesta supervisione.

Durante l'età scolare possono trarre profitto da un addestramento alle attività sociali e lavorative, ma hanno scarse probabilità di progredire oltre il livello di II elementare per quel che riguarda le materie teoriche.

Il ritardo mentale grave è caratterizzato da un evidente sviluppo motorio deficitario e da un eloquio ridotto al minimo, lo sviluppo delle capacità verbali e di comunicazione è scarsissimo.

Di solito traggono uno scarso giovamento dall'attività di addestramento professionale.

Durante l'età adulta possono portare a termine semplici compiti lavorativi sotto una stretta supervisione.

Tra le malattie congenite capaci di determinare l'insufficienza mentale sono da menzionare errori del metabolismo, legati ad anomalie cromosomiche; in questi casi in genere coesistono malformazioni viscerali, degli organi sensoriali e scheletriche, nonché sintomi neurologici.

In alcuni casi di insufficienza mentale entrano in causa malattie endocrine, in particolare a carico della tiroide (mixedema congenito, cretinismo). Talora, il fattore causale può essere

rappresentato da malattie materne durante la gravidanza.

Tra le cause dell'insufficienza mentale congenita è annoverata anche l'incompatibilità materno-fetale per il fattore RH.

Durante il parto, tutti i traumi ostetrici e le diverse possibili cause di insufficiente ossigenizzazione cerebrale del neonato possono produrre danni cerebrali capaci di causare l'insufficienza mentale.

Dopo la nascita un quadro di insufficienza mentale può instaurarsi come reliquato di malattie tossiche o infettive che abbiano provocato lesioni organiche cerebrali, ovvero

come conseguenza di gravi traumi a carico del cervello.

Inoltre determinate situazioni ambientali, in particolare ambienti affettivamente e socialmente poco stimolanti, possono rappresentare una concausa o addirittura una causa di insufficienza mentale.

il trattamento dell'insufficiente mentale può avvalersi di farmaci sedativi, per controllare l'agitazione psichica spesso presente, specie in coincidenza con sollecitazioni emotive; talora vengono anche somministrati farmaci antiepilettici per prevenire le crisi convulsive frequentemente coesistenti.

Ma il programma terapeutico è principalmente imperniato sul rapporto psicologico, pedagogico ed educativo, sempre più affidato alla società, alla scuola ed a istituti specializzati per l'assistenza e la cura degli insufficienti mentali.

il piano educativo di questi bambini è rivolto ad orientarli verso un apprendimento professionale; infatti è stato dimostrato che, in molti lavori che presuppongono l'intervento di automatismi, anche soggetti con insufficienza mentale grave possono avere un buon rendimento.

Altro elemento essenziale per ottenere un certo grado di sviluppo e di autonomia del

soggetto con insufficienza mentale è che sia lasciato libero di esprimersi con ogni mezzo possibile (gesti, grida, disegni), se il linguaggio parlato non è idoneo.

Gli interventi riabilitativi si fondano sulla concezione che tali minorati possano quanto più è possibile mettere in attività la loro limitata intelligenza attraverso l'uso delle funzioni corporee, specialmente degli arti e delle mani, in modo che ne vengano promosse le funzioni percettive, per cui bisogna loro lasciare la massima libertà nel muoversi, nel manipolare, nell'osservare, nel portare avanti piccoli lavori e facili attività di ogni genere.

Per conseguenza, il migliore sviluppo dei sensi, il superamento, quindi, della limitata sensibilità permette anche un certo sviluppo dell'attenzione e dell'immaginazione: in tal modo viene a sorgere un primo sviluppo dell'intelligenza, che permette loro una comparazione tra le diverse esperienze e una certa valutazione dei loro atti.

E' necessario quindi che la scuola possa offrire costantemente un gran numero di stimoli eccitanti, che non debbano venire solo da un materiale didattico ma anche dalla vivace realtà e dalla vita pratica.

Serviranno quindi degli oggetti reali che i

ritardati mentali possano vedere, toccare, esaminare; immagini capaci di fornire concretezza ai loro pensieri.

Essi, infatti, presentano una percezione molto limitata, un'associazione molto confusa, una immaginazione non aderente alla realtà, per cui il compito primario dell'insegnante è quello di mettere ordine nel loro pensiero.

Le loro esposizioni sono confuse, le esperienze sono tradotte in termini approssimativi, le frasi involute con tempi sbagliati.

Spetta all'insegnante abituarli a collegare le parole e le proposizioni, ordinare e sviluppare le

idee, per fare loro acquisire una manifestazione di pensiero elementare, ma chiara e corretta.

Per ottenere tali risultati bisogna usare sistematicamente e costantemente la proprietà dei termini e la costruzione verbale; arricchire e curare le loro esperienze in modo comprensibile; sviluppare precocemente l'abitudine a soffermarsi sulle parole sconosciute e chiedere il significato per evitare distorsioni di ciò che si è udito e letto; concentrare la loro attività sulla classificazione che permette di evidenziare elementi comuni e differenze, sulla numerazione e sulla misura, per verificare equivalenze , quantità continue e

discontinue; accrescere il loro linguaggio
rudimentale senza correggerli ma dando il
vocabolo giusto al concetto che affiora; guidare
con pazienza la formazione del periodo, la
costruzione di frasi, la composizione di modi e
verbi.

CAPITOLO QUARTO

IL CASO DI G.B.

4.1 Il caso di G.B.

Durante il periodo di tirocinio presso l'Istituto Tecnico Agrario di Scicli ho svolto la mia attività di osservazione nella classe prima in presenza di un alunno con ritardo psichico ed intellettivo ed affetto da sindrome di Duchenne.

Anamnesi familiare

Giuseppe è nato il 6/02/1982 ed è stato il secondo di due figli. Il nucleo familiare è

composto dal padre (quarantacinque anni) di professione falegname, dalla madre (quarantaquattro anni) casalinga e da un fratello di venti anni che frequenta il secondo anno del liceo scientifico "G.Marconi di Scicli, affetto anche lui dalla stessa malattia.

Anamnesi fisiologica, patologica remota e prossima

E' nato a termine di parto eutocico. Ha avuto una regolare acquisizione delle tappe dello sviluppo psicomotorio.

All'età di otto anni ha subito un intervento

chirurgico per allungamento del tendine di Achille.

E' affetto da sindrome di Duchenne con relativo ritardo psichico ed intellettuale lieve. E' prevista una progressione del deficit motorio sino all'insufficienza respiratoria grave.

AREA COGNITIVA

LIVELLO DI SVILUPPO RAGGIUNTO

Potenzialità: stadio operatorio concreto.

Difficoltà: di evidenziano nelle abilità logico-

matematiche e in generale in uno sviluppo adeguato delle varie funzioni.

CAPACITA' DI INTEGRAZIONE DELLE COMPETENZE

Potenzialità: sono presenti livelli molto semplici di integrazione caratterizzati dall'associazione stimolo-risposta.

Difficoltà: nei processi di categorizzazione e di organizzazione delle diverse unità di apprendimento senza possibilità di transfer.

AREA AFFETTIVO RELAZIONALE

LIVELLO DI AUTOSTIMA

Potenzialità : è presente un discreto livello di autostima , nonostante la limitazione dell'handicap, che consente al soggetto un accettabile integrazione col mondo sociale.

Lo sviluppo psico-emotivo è sufficientemente integrato.

Difficoltà: sono insite nella impossibilità di uno sviluppo ulteriore delle proprie potenzialità stante le limitazioni dello sviluppo psicofisico.

RAPPORTO CON GLI ALTRI

Potenzialità . socievolezza, comunicatività,
capacità di entrare in contatto e in
comunicazione positiva con i coetanei e con gli
adulti.

Difficoltà : nelle possibilità di esperire il
confronto con coetanei in contesti caratterizzati
da competitività, espressione dell'aggressività,
affermazione dell'Io nel gruppo.

AREA LINGUISTICA

COMPRENSIONE

Potenzialità : la comprensione risulta adeguata nel linguaggio generale ed in tutte quelle situazioni relative alla propria esperienza e particolarmente motivanti.

Difficoltà : si evidenziano nella comprensione lessicale, nei costrutti morfo-sintattici e nella comprensione di contenuti scolastici.

PRODUZIONE

Potenzialità : lo sviluppo fonologico e l'aspetto morfo-sintattico sono adeguati.

Difficoltà . si evidenziano nello sviluppo semantico.

ALTRI LINGUAGGI ALTERNATIVI

Potenzialità : nel linguaggio mimico.

Difficoltà : il linguaggio gestuale e grafico è notevolmente condizionato dal deficit motorio.

AREA SENSORIALE

Nulla da rilevare a carico dei vari organi.

AREA MOTORIO-PRASSICA

MOTRICITA' GLOBALE

Potenzialità : controlla il tronco, il capo e le mani nella proiezione nello spazio.

Difficoltà : si evidenziano nel controllo

volontario degli arti inferiori e delle braccia.

MOTRICITA' FINE

Potenzialità : controlla la presa tridigitale dello strumento grafico ed il movimento di flessione ed estensione della mano.

Difficoltà : nei movimenti di precisione.

AREA NEUROPSICOLOGICA

MEMORIA

Potenzialità : si attiva per stimoli assai significativi per il soggetto e per periodi di tempo brevi.

Difficoltà . nella rievocazione dei contenuti della memoria a lungo termine, nella fissazione di dati come parte del processo della memoria a breve termine.

ATTENZIONE

Potenzialità: si attiva in situazioni creative e gratificanti (gioco tv ecc.).

difficoltà . deficit di concentrazione.

ORGANIZZAZIONE SPAZIO TEMPORALE

Potenzialità : ha capacità di rappresentazione dei rapporti spaziali con un modello di riferimento.

Difficoltà: nella riproduzione corretta dei rapporti temporali come nella costruzione dello spazio euclideo.

AREA DELL'AUTONOMIA

PERSONALE

Potenzialità : controlla, in atto, gli sfinteri, sa masticare e manipolare il cibo.

Difficoltà : nel vestirsi e svestirsi e nella cura dell'igiene personale.

SOCIALE

Potenzialità : nelle attività risocializzanti di gruppo.

Difficoltà : nell'utilizzare in modo autonomo i servizi pubblici.

4.2 OSSERVAZIONE DELLA STRUTTURA

L'istituto Tecnico Agrario di Scicli è di recente costruzione, immerso in un contesto rurale (infatti è situato in aperta campagna a circa 3 Km. dal centro abitato).

L'ambiente è gradevole tuttavia non è particolarmente predisposto per l'inserimento di soggetti in situazione di handicap fisico.

All'entrata dell'istituto non sono state abbattute le barriere architettoniche, pertanto è assolutamente disagiata l'ingresso di soggetti

con sedia a rotelle.

Sono presenti diversi laboratori per approfondire specifiche tematiche, in particolare è presente un laboratorio di informatica con un sistema di collegamento in rete che consente all'insegnante di operare su personal computer ed interagire in tempo reale con gli alunni collegati agli altri terminali presenti, tuttavia tale laboratorio è situato al primo piano dell'istituto e per accedere bisogna prima salire una serie di scale, è inoltre presente un'aula attrezzata con video proiettore, lavagna luminosa e quant'altro utile per agevolare l'uso di sussidi didattici utili (lucidi , videocassette

ecc.), tuttavia anche quest'aula è ubicata al primo piano dell'istituto.

ARREDI

Per quanto riguarda gli arredi ho constatato che sono nuovi e funzionali.

Oltre ai normali arredi presenti in tutte le scuole si trovano computer collegati in rete, attrezzature per il lavoro nei campi tenuto conto che è annessa all'istituto un'azienda agricola per la trattazione pratica di alcuni argomenti di agraria.

SUSSIDI SPECIFICI

Non sono presenti particolari sussidi specifici per i portatori di handicap in quanto è il primo anno che tale struttura accoglie soggetti “H”.

OPERATORI

Per quanto riguarda l’osservazione relativa agli operatori presenti nella struttura mi ha subito colpito l’assenza di un assistente per gli spostamenti del soggetto su sedia a rotelle, tale servizio è assolto volontariamente dagli alunni compagni di classe o a volte dai bidelli.

E' operativo invece il servizio del comune per quanto concerne il trasporto da casa all'istituto e viceversa per l'alunno impossibilitato a deambulare.

Non è presente nè psicologo nè assistente sociale.

l'atteggiamento complessivo del personale scolastico nei confronti del disabile è complessivamente buono.

In particolare il preside è molto attento all'integrazione del soggetto con handicap all'interno del gruppo classe, infatti si informa costantemente e controlla tale inserimento.

il personale ausiliare ha un ottimo rapporto

con il suddetto alunno infatti gli operatori sono molto sensibili alle esigenze del soggetto “H”.

Gli insegnanti si distinguono in due categorie: i primi si interessano al soggetto “H” ed effettuano opportuni feedback mirati durante le lezioni, gli altri seguono il programma regolarmente, trattano “H” come un alunno normale e pretendono un profitto uguale a quello degli altri alunni, pertanto lo valutano negativamente.

4.3 Controllo iniziale delle abilità possedute (a seguito di attenta osservazione durante il tirocinio)

Area linguistica

L'alunno comprende un ampio numero di sostantivi, di frasi (soggetto-verbo-oggetto) e di elementi relativi al proprio vissuto ed alle proprie esperienze.

guidato comprende la narrazione di una storia semplice.

La produzione scritta è limitata.

Le attività mnestiche appaiono deficitarie, la ritenzione dei contenuti di apprendimento è possibile solo per brevi periodi.

Si riscontrano difficoltà nella memoria a lungo termine, nella classificazione e rievocazione

delle unità di apprendimento.

Le capacità di attenzione e di concentrazione si presentano con caratteristiche di labilità e sono relative a stimoli singoli e semplici.

la durata dell'attenzione è limitata a pochi minuti, avviene su continua richiesta ed è legata a situazioni particolarmente stimolanti.

Area logico matematica

Per quanto concerne l'associazione si può dire che in una serie associa oggetti con una stessa

caratteristica.

Per quanto concerne la classificazione raggruppa oggetti-immagini secondo caratteristiche stabilite.

Per la seriazione : dispone in ordine di grandezza più' oggetti di diverso colore, ma non sa inserire al posto giusto un elemento di una serie ordinata.

Relativamente alle abilità matematiche conosce la successione dei numeri.

A causa delle capacità mestiche labili non ricorda l'esecuzione di calcoli svolti negli anni precedenti.

CAPITOLO QUINTO

PROGRAMMAZIONE INDIVIDUALIZZATA

(Proposta di programmazione formulata dopo
opportuna osservazione del soggetto)

5.1 AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA

5.1.1 Obiettivi formativi.

Far consolidare e sviluppare le abilità di base

dell'educazione linguistica (l'ascolto, il parlato, la lettura e la scrittura) al fine di ampliare le possibilità culturali dell'alunno e permettere, anche, un arricchimento e una maggiore presa di coscienza della propria personalità.

Materia : italiano.

Individuazione degli obiettivi :

- acquisire la capacità di leggere con le giuste pause e d intonazioni,
- acquisire le regole grammaticali di base,
- guidare l'alunno alla comprensione dei testi,
- riuscire a capire che cosa racconta una storia,

- saper distinguere tra personaggi principali e secondari,
- saper riconoscere il tempo ed il luogo in cui avviene la vicenda,
- saper individuare le caratteristiche, i comportamenti dei personaggi ed i rapporti che li uniscono,
- saper sistemare in ordine cronologico le sequenze della storia trattata.
- saper riassumere la storia nelle linee principali,

Per quanto riguarda gli argomenti trattati dal gruppo classe verranno opportunamente adattati all'interesse ed alla capacità di apprendimento dell'alunno.

Materia : inglese.

Individuazione degli obiettivi :

- sviluppare le capacità di memorizzazione di nuovi vocaboli in lingua straniera,
- aumentare la comprensione di brevi frasi,
- saper associare frasi ad immagini,
- saper rispondere, tramite test a risposte multiple, a brevi domande.

Per quanto riguarda gli argomenti trattati dal gruppo classe

- acquisire semplici strutture grammaticali e

communicative.

5.2 AREA LOGICO-MATEMATICA E SCIENTIFICA

5.2.1 Obiettivi formativi

Rafforzare la capacità di ragionamento logico

e la capacità di risoluzione dei problemi di vita quotidiana.

Acquisire conoscenze e abilità che arricchiscono nell'alunno la capacità di comprenderla e rapportarsi con il mondo circostante.

Matematica

Obiettivi didattici:

- acquisire le tecniche e le proprietà delle operazioni aritmetiche,
- acquisire la capacità di risolvere semplici

espressioni aritmetiche,

- acquisire la capacità di utilizzare le misure del tempo,

Scienze

Obiettivi didattici

- saper distinguere gli organismi viventi dai non viventi,

- distinguere le varie forme di organizzazione dei viventi,

- distinguere le diverse parti che compongono un organismo vivente (in modo particolare le

parti del corpo umano) ed i più evidenti rapporti fra struttura e funzione.

5.3 METODI

5.3.1 Area linguistico espressiva

Lingua italiana

All'alunno si proporranno brani e facili testi vicini alla sua realtà ed ai suoi interessi e gli si chiederà di leggere con calma e ad alta voce, scandendo le parole.

Utilizzando lo stesso testo o brano gli si chiederà di :

- dividere in sillabe le singole parole,
- aggiungere le lettere mancanti, semplici o doppie,
- mettere l'apostrofo dove è necessario,
- mettere la punteggiatura dove manca,
- individuare le varie parti della frase (l'articolo, il nome, il verbo, l'aggettivo, l'avverbio, il pronome, le proposizioni, le congiunzioni) e

indicare il loro funzionamento.

Al fine della comprensione del testo,
attraverso delle domande con risposte multiple,
gli si chiederà di :

- trovare i fatti,
- delineare una sequenza,
- trovare l'idea principale,
- usare il contesto,
- trovare delle conclusioni.

Periodicamente, in concomitanza con i
compiti in classe, gli si chiederà di produrre testi
scritti.

i testi verranno utilizzati come materiale
didattico su cui l'alunno opererà una

autocorrezione.

Lingua inglese

L'approccio alla disciplina avverrà in maniera globale.

L'attività si svolgerà inizialmente in forma orale e successivamente ci si avvarrà di materiali che propongono all'alunno esempi semplici di lingua scritta.

Ci si avvarrà, inoltre, dell'ausilio di disegni, schede , audiocassette e personal computer.

5.3.2 Area logico-matematica e scientifica

Matematica

Si presenteranno all'alunno esercizi
riguardanti la proprietà e le tecniche delle

operazioni aritmetiche, soffermandosi, in particolare, sulla divisione e sulla moltiplicazione.

Inizialmente si opererà nell'ambito dei numeri naturali ed in un secondo momento nell'ambito degli altri insiemi numerici.

Successivamente si chiederà la risoluzione di espressioni aritmetiche.

Si introdurrà il concetto di misura del tempo rafforzando le conoscenze dell'alunno relativamente alle parti del giorno, della settimana, ai mesi, alle stagioni e agli anni.

Successivamente si introdurrà il concetto di ore, di minuti primi e secondi.

Una volta acquisito il concetto di misura del tempo, si procederà all'insegnamento dell'uso dell'orologio.

Tale attività sarà divisa nelle seguenti fasi:

- lettura delle ore,
- lettura delle frazioni di ora o dei minuti;
- lettura delle ore con le frazioni di ora o i minuti.

Scienze

Partendo dal confronto e, ove possibile, dalla raccolta di materiale e comunque dal loro esame e riconoscimento, di somiglianze e differenze si

effettueranno suddivisioni tra :

- gli organismi viventi e i non viventi,
- le varie forme di organizzazione dei viventi.

L'osservazione particolareggiata dei singoli esseri porterà a distinguere le diverse parti che compongono un organismo vivente e i rapporti fra struttura e funzione.

Oltre all'osservazione diretta ci si avvarrà dell'ausilio di videocassette, di modellini, schede, personal computer, ed altro materiale.

5.4 VERIFICA E VALUTAZIONE

In itinere verrà condotta una valutazione dei progressi dell'alunno attraverso verifiche scritte ed orali fatte coincidere, il più possibile con quelle della classe.

In base ai risultati ottenuti se necessario

verranno rivisti gli obiettivi, i metodi e i risultati.

Alla fine di ogni quadrimestre verranno esaminati i livelli di apprendimento conseguiti e verificati i risultati complessivi in relazione agli obiettivi prefissati.

Sarà, quindi, valutato e a qual livello gli stessi obiettivi siano stati raggiunti.

5.5 AUSILI DIDATTICI

Dall'osservazione emersa durante il tirocinio, tenuto conto delle esigenze dell'alunno in situazione di handicap affetto da sindrome di Duchenne e pertanto con grosse difficoltà a muovere gli arti superiori, è emersa l'esigenza di utilizzare il computer per agevolarlo nella

scrittura di testi.

A tal fine ho effettuato una ricerca tra le varie riviste specializzate nel settore ed ho trovato uno strumento molto utile alla risoluzione di questo problema ed ho ritenuto utile proporre alla scuola l'acquisto di tale ausilio didattico.

Si tratta di un software che consente il riconoscimento vocale.

In una rivista di computer "PC OPEN" pubblicata nel mese di aprile del 1997 è emerso quanto segue: grazie al software "Voicetype Simili Speaking" di IBM è possibile dettare inteso al computer.

La nota società americana è riuscita a

realizzare un programma economico capace di interpretare correttamente le sfumature della voce umana, sia come linguaggio che come tonalità.

Per utilizzare Voicetype (fig.n.a1) è necessario possedere un personal computer di adeguata potenza è consigliato un Pentium a 100 Mhz e almeno 16 Mbyte di RAM (già presente in Istituto). Bisogna poi disporre di una scheda audio Sound Blaster o compatibile.

Il microfono per la dettatura è invece parte del corredo del software.

Installato il programma prima di dettare qualsiasi testo è necessario passare attraverso

due fasi di regolazione: quella del microfono e quella del riconoscimento vocale dell'utente.

La flessibilità del programma consente al software di essere utilizzato da più persone da più persone che, ovviamente avranno differenti timbro di voce e cadenze.

Per ottenere una frase il più possibile di senso compiuto, il software confronta ogni parola riconosciuta con la precedente e la successiva eliminando automaticamente alcuni errori.

Il microfono in dotazione contiene un dispositivo in grado di sopprimere il rumore esterno al fine di avere un riconoscimento

accurato anche in ambienti chiassosi.

FIGURA NUMERO A1

VOICETYPE

5.6 ALTRI AUSILI DIDATTICI

A seguito di una opportuna ricerca sugli ausili didattici per i disabili ha constatato che mentre tanto si parla degli ausili tradizionali poco ancora sono conosciuti gli strumenti informatici che a nostro avviso tanto possono aiutare i

soggetti in situazione di handicap.

A tal proposito ne ho selezionato alcuni che ritengo essere di particolare aiuto per l'integrazione dei disabili.

Partendo dal presupposto che non tutti possono utilizzare un computer così come si trova nel negozio esistono particolari strumenti utili per superare tali difficoltà:

- la tastiera espansa (fig.n.1) : è una tastiera di grandi dimensioni con i tasti ben distanziati per chi ha difficoltà di movimento degli arti superiori (attualmente è presente al Liceo Scientifico di Scicli come ausilio per un alunno affetto da tetraparesi spastica);

- tastiera ultra duttile (fig.n.2) , questa tastiera ha diversi set che vanno appoggiati sulla parte sensibile della tastiera;

I pulsantoni (fig.n.3) , da utilizzare al posto del mouse, con questi pulsanti è possibile posizionare il cursore sullo schermo senza usare i tasti freccia;

ausilio sul monitor (fig.n.4) , si tratta di uno schermo che applicato al monitor lo trasforma in “touch screen” cioè è in grado di funzionare senza il mouse;

- supporti (fig.n.5) , servono per poter scrivere alla scrivania utilizzando la minor forza muscolare possibile.

FIGURA N.1

TASTIERA ESPANSA

FIGURA N.2

TASTIERA ULTRA DUTTILE

FIGURA N.3

PULSANTONI

FIGURA N.4

AUSILIO SUL MONITOR

FIGURA N.5

SUPPORTI

5.7 IL COMPUTER PER L'INTEGRAZIONE

Esiste un'associazione per lo sviluppo di progetti informatici per i soggetti "H" la A.S.P.H.I..

Sono molte le persone con diversi deficit che

possono trarre vantaggio dall'uso delle tecnologie informatiche.

Individui con handicap gravi , a cui sarebbe stata negata la possibilità di muoversi, leggere, scrivere e persino di parlare, hanno potuto finalmente muoversi in autonomia, comunicare ed esprimersi, sono potuti diventare cittadini a pieno titolo potendo finalmente aspirare ad un lavoro vero.

Altre esperienze interessanti meritano una particolare attenzione in quanto utili ad una reale integrazione dei disabili, come ad esempio il telelavoro.

Attualmente esistono due progetti “North

Wind” e “South Wind” il primo a Novara ed il secondo a Palermo ed hanno come obiettivo quello di insegnare ai disabili a svolgere un lavoro concreto tramite l’ausilio di internet.

A Novara la Diocesi metterà a disposizione l’oggetto del lavoro, cioè la digitalizzazione e l’inserimento in banca dati del patrimonio cartaceo della Curia.

A Palermo l’oggetto del lavoro è il trasferimento di dati su supporto digitale e il lavoro di archiviazione di informazioni bancarie.

5.8 DIDATTICA E COMPUTER UN INCONTRO FELICE

Su questo argomento è stato organizzato un convegno dalla fondazione Pro Juventute ed è emerso che grazie all'ausilio dei personal computer oggi è possibile scolarizzare bambini

un tempo non scolarizzabili allo scopo di fare raggiungere a tali portatori di handicap un buon grado di indipendenza.

Per fare usare il computer ai ragazzi vengono sviluppati programmi speciali.

Tali programmi si sviluppano dopo apposite riunioni con gli insegnanti e i programmatori al fine di confrontare il progetto informatico con quello didattico.

Solitamente questi programmi sono caratterizzati da una buona facilità d'uso.

Agli insegnanti viene richiesto di dapprima di imparare l'utilizzo del computer e poi di inserirlo nella loro normale programmazione

didattica in modo da fare partecipare tutti e non solo i portatori di handicap, infine di non sostituirsi al ragazzo nell'uso dello strumento, ma di spiegarli il funzionamento senza prevaricarlo.

I vantaggi di tale uso sono molteplici: intanto si tratta di un compagno paziente, molto paziente che ripete le cose ogni volta che lo desidera, poi non è giudicante e non dà voti.

Ma il vantaggio maggiore afferma Saverio Lorini responsabile del settore è che “più si facilita l'apprendimento e più si migliora l'insegnamento per tutti gli altri”.

5.9 UNITA' DIDATTICHE

Adesso cercherò di affrontare sotto forma di unità didattiche alcune lezioni finalizzate all'apprendimento dell'addizione e sottrazione come previsto nella programmazione.

Finalità : far si' che gli alunni, osservando l'unione di insiemi, acquisiscano lo schema logico dell'operazione di addizione.

Da sperimentale all'interno della classe quando il docente curriculare inizia con la spiegazione degli insiemi.

L' obiettivo è quello di cominciare la spiegazione degli insiemi con alcuni concetti semplici reperibili dal soggetto "H" per poi proseguire con il normale programma.

A tal fine mi avvarrò di cinque unità didattiche.

PRIMA UNITA' DIDATTICA

PARTECIPANTI: piccoli gruppi.

MATERIALE: due fogli di carta di diverso colore, una scatola contenente piccoli oggetti.

ATTIVITA': organizzare piccoli gruppi di quattro o sei ragazzi. Consegnare ad ogni gruppo due fogli di carta di diverso colore, una scatola con gli oggetti ed uno spago lungo abbastanza per circondare entrambi i fogli.

I ragazzi vengono invitati a porre alcuni oggetti su ogni foglio, a cingere i due fogli con lo spago ed a spiegare che cosa è stato fatto.

Essi debbono dire quanti sono gli oggetti di ogni insieme e quale è il numero che esprime il risultato della loro unione.

Bisogna attribuire particolare rilievo alla conseguenza dell'associazione, per esempio, di un insieme di due oggetti con un insieme di tre oggetti: il nuovo numero che sta ad indicare il risultato è infatti 5, un'altra modo cioè per dire $2+3$.

VERIFICA: In itinere verrà effettuata una verifica mediante la riproposizione di un esercizio simile e nella eventualità che il soggetto non manifesti padronanza nella risoluzione verrà riproposta la spiegazione in

modo più semplice e con maggiori riferimenti
con il “vissuto” dell’alunno.

SECONDA UNITA’ DIDATTICA

FINALITA’ : sviluppare la capacità degli alunni
di comprendere il concetto di addizione come
unione di insiemi disgiunti.

PARTECIPANTI : alunno singolo, piccolo
gruppo.

MATERIALE : un pezzo di spago unito alle

estremità o un filo metallico rigido, in cui siano stati infilati rocchetti o pasta alimentare, un foglio di carta per scrivere.

ATTIVITA' : proporre agli alunni di considerare un certo numero, per esempio il 7 e di individuare tutte le coppie di sottoinsiemi la cui unione darebbe 7 come risultato e di esemplificarli tramite gli elementi infilati nel loro spago.

Trascrivere inoltre, in forma di addizione, i numeri che rappresentano ciascuna coppia (1+6, 3+4 e così via), come modi alternativi di esprimere il numero 7.

VERIFICA: In itinere verrà effettuata una verifica mediante la riproposizione di un esercizio simile e nella eventualità che il soggetto non manifesti padronanza nella risoluzione verrà riproposta la spiegazione in modo più semplice e con maggiori riferimenti con il “vissuto” dell’alunno.

TERZA UNITA’ DIDATTICA

FINALITA’ : far fare agli alunni l’esperienza percettiva della separazione di insiemi come modello logico per la sottrazione, l’operazione inversa all’addizione.

PARTECIPANTI: alunno singolo

MATERIALE : ogni alunno ha bisogno di un certo numero di piccoli oggetti per contare (fagioli, gettoni, semi di mais ecc.) e di una coppetta di plastica o una tazza.

ATTIVITA' : dire un numero e far sì che ogni alunno conti la quantità corrispondente di oggetti. Quindi mostrare come si possono nascondere alcuni semi mettendo la coppetta sopra una parte di essi.

Precisare ogni volta agli alunni quanti oggetti

devono nascondere.

Gli alunni eseguono e contemporaneamente dicono ad alta voce i nomi dei vari numeri relativi all'operazione.

Per esempio, nel caso che i semi siano complessivamente 7, la sequenza dovrebbe essere la seguente:

Insegnante: “contane sette”

Insegnante: “nascondetene due”

Insegnante e ragazzi : “cinque”

Ragazzi : “cinque e due”

Per il numero cardinale 7, questa attività potrebbe essere ripetuta diverse volte lasciando costante il numero totale di oggetti e variando

invece il numero degli oggetti che bisogna nascondere.

VERIFICA: In itinere verrà effettuata una verifica mediante la riproposizione di un esercizio simile e nella eventualità che il soggetto non manifesti padronanza nella risoluzione verrà riproposta la spiegazione in modo più semplice e con maggiori riferimenti con il “vissuto” dell’alunno.

QUARTA UNITA’ DIDATTICA

FINALITA': formare il concetto di sottrazione intesa come separazione di insiemi e verificarne la comprensione.

PARTECIPANTI : alunno singolo, piccolo gruppo,

MATERIALE: rettangoli di legno, plastica o altro materiale, piccoli oggetti da porre sopra le basi rettangolari, bastoncini o striscioline di panno.

ATTIVITA' : per dare una dimostrazione, porre alcuni oggetti sopra una base rettangolare e

chiedere agli alunni di dire quanti sono.

Con una striscia di panno dividere in due parti l'insieme e far nominare agli alunni il numero di oggetti di ciascun sottoinsieme.

Infine scrivere alla lavagna le due sottrazioni che l'operazione di separazione può determinare.

Ogni alunno, sulla sua base, può inventare altre sottrazioni e trascriverle nel quaderno.

VERIFICA: In itinere verrà effettuata una verifica mediante la riproposizione di un esercizio simile e nella eventualità che il soggetto non manifesti padronanza nella risoluzione verrà riproposta la spiegazione in

modo più semplice e con maggiori riferimenti
con il “vissuto” dell’alunno.

QUINTA UNITA’ DIDATTICA

FINALITA’: consolidare il concetto di
sottrazione intesa come separazione di insiemi.

PARTECIPANTI: alunno singolo

MATERIALE: un pezzo di spago chiuso ad anello o un pezzo di filo metallico dritto in cui siano stati inseriti dei rocchetti o perle, carta e penna.

ATTIVITA' : i bambini, lavorando autonomamente, devono suddividere un insieme di oggetti in due sottoinsiemi.

Per esempio, un bambino, avendo davanti sette perle potrebbe formare i sottoinsiemi 3 e 4 e scrivere le due possibili sottrazioni $7-3=4$, $7-4=3$.

Il procedimento può essere ripetuto per $7-5=2$ e $7-2=5$, così come per $7-1=6$ e $7-6=1$.

CONCLUSIONI

Sulla base dell'attività svolta e sulle conoscenze acquisite durante i due anni di corso ha maturato alcune considerazioni che mi portano ad affermare che anche una

organizzazione scolastica, perfetta nelle sue strutture, nei suoi programmi e metodologie, non risolve la gran mole di problemi che l'alunno "h" porta con sè, così come anche una organizzazione degli Enti Locali, corretta, funzionale e sensibile, non può oggettivamente eliminare i secolari ostacoli che si frappongono all'integrazione degli handicappati nella società e nel lavoro. Solo se la famiglia, l'Amministrazione scolastica, degli Enti Locali e le Associazioni private sapranno non solo impegnarsi fattivamente, ma anche coordinare i compiti a ciascuno affidati, l'inserimento degli alunni handicappati potrà costruire una vera e

propria integrazione scolastica e sociale,
risolvendo situazioni talvolta estremamente
gravi e recuperando alla società persone che non
possono essere abbandonate ad un futuro che la
loro stessa precaria situazione già preannuncia
difficilissimo e che sarebbe reso inumano ed
insopportabile, senza quell'intervento che,
auspicato dalla stessa Costituzione
repubblicana, diviene dovere per un Paese civile
e democratico, quale vuole essere il nostro.

INDICE

<i>Introduzione</i>	<i>pag.6</i>
<i>Capitolo primo - L'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap</i>	
<i>1.1 Evoluzione del concetto di disabile</i>	<i>pag.13</i>
<i>1.2 Dalla legge n.118/71 alla legge 517/77</i>	
<i>pag.27</i>	
<i>1.3 La legge 517/77</i>	
<i>pag.38</i>	
<i>1.4 Dalla legge n.517/77 alla legge 104/92</i>	
<i>pag.42</i>	
<i>1.5 Legge 104/92</i>	

	<i>pag.54</i>	
1.6	<i>D.P.R. 24/02/94</i>	
	<i>pag.58</i>	
	<i>Capitolo secondo - L'integrazione scolastica, sociale e lavorativa in alcuni paesi membri</i>	
2.1	<i>Aspetti generali</i>	<i>pag.64</i>
2.2	<i>Francia</i>	
	<i>pag.67</i>	
2.3	<i>Danimarca</i>	
	<i>pag.77</i>	
	<i>Capitolo terzo - Le distrofie muscolari ed il ritardo mentale</i>	
3.1	<i>Tipologie e caratteri dei distrofici</i>	<i>pag.87</i>
3.2	<i>Eziologia del ritardo mentale</i>	<i>pag.94</i>
	<i>Capitolo quarto - Il caso di G.</i>	
4.1	<i>Il caso di G.B.</i>	
	<i>pag.113</i>	
4.2	<i>Osservazione della struttura</i>	
	<i>pag.127</i>	
4.3	<i>Controllo iniziale delle abilità possedute</i>	<i>pag.134</i>
	<i>Capitolo quinto - Programmazione individualizzata</i>	
5.1	<i>Area linguistico espressiva</i>	
	<i>pag.138</i>	
5.2	<i>Area logico-matematica</i>	
	<i>pag.142</i>	
5.3	<i>Metodi</i>	
	<i>pag.145</i>	
5.4	<i>Verifica e valutazione</i>	
	<i>pag.153</i>	

<i>5.5 Ausili didattici</i>	
<i>pag.155</i>	
<i>5.6 Altri ausili didattici</i>	
<i>pag.160</i>	
<i>5.7 Il computer per l'integrazione</i>	
<i>pag.168</i>	
<i>5.8 Didattica e computer un incontro felice</i>	
<i>pag.171</i>	
<i>5.9 Unità didattiche</i>	
<i>pag.174</i>	
<i>Conclusioni</i>	
<i>pag.188</i>	

Bibliografia

Canavaro A., *Educazione ed handicappati*,
Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Gadner J. *Programmazione educativa
individualizzata*, Trento, Erickson, 1991.

Egiziano A, *L'integrazione scolastica degli
alunni handicappati*, Catania, Ed. La tecnica
della scuola, 1991.

Iesen F. , Handicap ed integrazione, Napoli,
Tecnodid, 1991.

Misès R. Il bambino deficiente mentale,
Roma, Astrolobio, 1977.

Schminke W, Recupero e sostegno in
matematica, Trento, Erickson, 1987.

Williams W., Matematica pratica per
handicappati, Trento, Erickson, 1989.

Pc Open rivista Aprile 97.

Pc Open rivista maggio 97.

C. SCURATI- DAMIANO E.,
interdisciplinarietà e didattica, Brescia, editrice
La scuola, 1987.

