

Aspetti sociolinguistici dell'identificazione etnica nei bambini in età prescolare

Il problema dell'integrazione dei bambini di altra nazionalità o di altra lingua nel contesto scolastico (e più in generale in quello sociale) di un Paese non costituisce certo un fatto nuovo e sconosciuto, soprattutto nei cantoni svizzeri, dove la percentuale dei lavoratori stranieri è alquanto elevata.

Ma il fenomeno, oltre che ad assumere proporzioni sempre più vistose, si è recentemente acuitizzato sia per la varietà delle etnie interessate, sia per la concentrazione in determinate zone.

Nel processo di integrazione la lingua svolge indubbiamente un ruolo determinante. Essa veicola la percezione dell'ambiente circostante, l'identificazione di sé negli altri, la possibilità di interagire attivamente e quindi di calarsi progressivamente nel tessuto sociale.

Nel nostro Cantone, dove l'immigrazione è stata per molto tempo e in massima parte di tipo italofono, i contrasti sono risultati meno stridenti rispetto ai cantoni d'Oltralpe, e quindi meno appariscenti. Tanto è vero che una vera e propria «pedagogia degli stranieri» non si è ancora affermata.

Lodevole, in questa prospettiva, l'organizzazione da parte della Scuola magistrale di un corso estivo, svoltosi nel giugno scorso, dal titolo «Scuola per un solo mondo». Ma il futuro ci riserva senz'altro impegni maggiori e non sarebbe un male se un certo approfondimento prendesse il via fin d'ora.

Basti pensare che nella scuola materna, su 6700 allievi 1200 sono italiani, 30 tedeschi, 15 francesi e 280 di altre nazionalità (dati USR, censimento 85-86).

Riteniamo pertanto opportuno proporre all'attenzione dei nostri docenti lo studio della dott. Annalisa Franchi, dell'Istituto di sociologia dell'Università degli Studi di Pisa, effettuato all'interno di scuole materne di lingua italiana d'Oltralpe e precisamente dei comuni di Birsfelden (BL), Zugo (ZG), Emmenbrücke (LU), nei mesi di maggio e giugno 1986.

In seno ad uno studio recentemente promosso dalle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera¹⁾, mirante ad accertare il grado di inserimento dei bambini di nazionalità non italiana all'interno delle scuole materne di lingua italiana della Svizzera tedesca sono emerse due componenti fondamentali. La prima è legata al peso numerico delle diverse etnie presenti nei singoli asili.

La seconda attiene i valori e le valenze sociali della lingua come fattore di integrazione sociale.

È intendimento di questo articolo presentare una lettura combinata e sintetica di questi due risultati.

I. Alcune considerazioni di carattere strutturale

La popolazione infantile di lingua non italiana presente nelle scuole materne di Birsfelden, Zugo, ed Emmenbrücke al momento dei rilevamenti risultava essere pari al 38% del totale nel primo caso, al 29% nel secondo caso ed al 61% nel terzo.

Questo saggio prende in considerazione i bambini delle tre nazionalità maggiormente rappresentate²⁾.

La loro età è compresa fra i tre anni e mezzo ed i cinque anni e fra i cinque ed i sette anni in quei casi in cui la scuola materna stessa fornisce servizi integrativi a quelli proposti dal Kindergarten locale³⁾.

Il campione, quindi, si compone di 11 bambini turchi, 16 bambini jugoslavi, 19 bambini spagnoli ai quali, per verifica, viene affiancato un gruppo di 19 bambini italiani.

Dei bambini non italiani 19 sono nati nel paese d'origine della famiglia, mentre 27

sono nati in Svizzera. I loro coetanei italiani sono tutti nati nella Confederazione Elvetica.

Per quanto concerne la frequenza, il gruppo italiano risultava essere quello più assiduo con un solo caso di saltuarietà.

Seguono nell'ordine i bambini spagnoli (3 casi di saltuarietà), quelli jugoslavi (1 saltuario - 3 sporadici) e quelli turchi (5 casi di saltuarietà).

II. L'identificazione etnica: sua misurazione

Si tratta in primo luogo di accertare il grado di identificazione etnica presente nelle tre singole scuole materne a seconda della diversa distribuzione dei bambini di lingua non italiana (Tab. 1).

Con «identificazione etnica»⁴⁾ ci riferiamo ad un particolare modo in cui il bambino percepisce il suo mondo immediato all'interno della sua scuola materna.

Qualora il bambino si senta attorniato esclusivamente da compagni della sua stessa nazionalità, diremo che la sua sensibilità etnica è accentuata al massimo.

Minima sarà in caso contrario, ovvero quando il bambino non riconoscerà nessun componente della sua stessa etnia nella cerchia immediata dei suoi compagni⁵⁾.

Tali valori a livello individuale variano nel nostro caso da 3 a 0⁶⁾.

Il più elevato valore di identificazione etnica si è verificato a Birsfelden con 5 su 18, seguito da Emmenbrücke con un rapporto di 7 a 33 ed infine da Zugo con 2 su 14.

Sono maggiormente sensibili ai limiti della propria appartenenza etnica i bambini di lin-

gua italiana di Emmenbrücke e quelli di lingua spagnola di Birsfelden.

La valutazione desumibile della Tabella 2, sottolinea l'assoluta predominanza dell'identificazione etnica del bambino di lingua italiana seguito da quello spagnolo, da quello jugoslavo e infine da quello turco.

In linea generale solo una minoranza (21,5%) del nostro campione sembra collocarsi entro gli spazi esclusivi della propria etnia. Nella maggioranza dei casi (78,5%) i bambini si sentono attornati, in maniera più o meno completa, da coetanei appartenenti alle varie nazionalità.

Per quanto concerne i dati relativi alle tre scuole materne, netto appare il differenziarsi dei risultati a seconda del diverso peso quantitativo delle varie nazionalità all'interno dei singoli asili.

Il rapporto più elevato fra bambini di lingua italiana e quelli di lingua non italiana si vede ad Emmenbrücke. Medio è il valore di Birsfelden, basso quello di Zugo (Tab. 3.).



Ad Emmenbrücke fra i bambini di lingua non italiana primeggia per peso numerico il gruppo jugoslavo, così come a Birsfelden il primato spetta a quello spagnolo.

A Zugo i rapporti appaiono maggiormente stemperati e non si manifestano forti accentuazioni etniche. Non sarà, quindi, un caso se il maggior numero di identificazioni della propria etnia viene a palesarsi in quelle scuole materne (Emmenbrücke e Birsfelden) in cui i diversi ceppi etnici sono più marcatamente rappresentati.

Laddove, e questo è il caso di Zugo, le varie etnie si confondono con l'elemento prevalente (quello di lingua italiana) senza alcuna particolare sottolineatura numerica, allora la percezione della propria etnia appare meno vistosa (due casi) e comunque limitata al gruppo prevalente.

Un ulteriore confronto fra le due realtà di Birsfelden ed Emmenbrücke conduce ad una conferma di questa asserzione.

Nella prima, la presenza rilevante di gruppi nazionali diversi da quello italiano fa sì che all'interno della scuola materna il singolo bambino di lingua non italiana si identifichi e sia portato ad iniziare attività di gioco con i rappresentanti della sua stessa cultura.

Il medesimo processo sembra verificarsi anche ad Emmenbrücke, dove il rilievo quantitativo della comunità italiana e di quella jugoslava produce il maggior numero di manifestazioni di appartenenza etnica a livello

totale. Non di meno alcuni aspetti sembrano caratterizzare la realtà sociale di Emmenbrücke in modo leggermente diverso da quella di Birsfelden. Infatti, se esaminiamo il grado di relazione fra indice di appartenenza etnica assoluta e relativo dei due gruppi, italiano e jugoslavo, si nota come questo si ponga in stretta connessione con le due parti maggioritarie di una collettività di diversa composizione e di cui la componente jugoslava si profila come la più «chiusa»⁸⁾.

A Birsfelden, invece, i due gruppi più «chiusi», quello turco e quello spagnolo, si articolano in seno ad una minoranza (quella di lingua non italiana) ben delimitata nei confronti di una maggioranza a sua volta ben precisa (quella di lingua italiana).

Ad Emmenbrücke, non essendo la presenza italiana così cospicua da contrapporsi nettamente a quella di altra nazionalità, questa giunge a considerare la propria partecipazione alla vita comunitaria non già come prevalente, ma come pari, in forza, a quella degli altri gruppi presenti.

Da qui origina, secondo noi, la maggiore chiusura dei suoi orientamenti e sul piano individuale e su quello collettivo.

Chiudere il proprio orizzonte vuole altresì dire difenderlo e tutelarne l'identità nei confronti dell'esterno⁹⁾.

III. Il riconoscimento linguistico: sua misurazione

Considerato il fatto che la lingua italiana è quella correntemente parlata all'interno delle scuole materne da parte del corpo docente ed anche dalla maggior parte dei bambini di nazionalità italiana che le frequentano, si presuppone che i bambini stranieri*) conoscano più o meno bene la lingua italiana e siano, quindi, in grado di identificare alcune fondamentali parole pronunciate in questo idioma¹⁰⁾.

D'altronde la famiglia di nazionalità non italiana ha utilizzato la propria lingua madre nell'allevamento del bambino e la utilizza costantemente all'interno della comunità familiare. Ciò porta a ritenere che il piccolo riconosca delle parole espresse anche nella sua lingua nativa.

Per accertare il diverso grado di riconoscimento linguistico si è fatto ricorso al test Lambert¹¹⁾ appositamente adattato alla giovane età degli intervistati mediante l'inserimento di una parte grafico-visiva.

Si è pertanto proceduto a confrontare i valori riportati dai bambini stranieri in lingua italiana e rispettivamente nelle specifiche lingue nazionali, ottenendo i risultati esibiti in Tab. 4.

Il più elevato numero di parole in lingua italiana riconosciute dagli intervistati mette nettamente in evidenza la maggiore dimestichezza che il bambino non italiano possiede con la lingua parlata nella scuola materna rispetto a quella parlata in famiglia.

I bambini jugoslavi costituiscono un caso a parte in quanto sono gli unici per i quali tale

prevalenza è di segno opposto. La quantità più vistosa di termini in lingua italiana viene riconosciuta dagli allievi spagnoli, seguiti dai coetanei jugoslavi e dagli altri.

Il livello più elevato di definizione delle parole nelle rispettive lingue madri è appannaggio, invece, dei bambini jugoslavi (89%), di quelli spagnoli (74%) e di quelli turchi (50%).

Proseguendo l'esame, si nota che il maggior numero di parole in lingua italiana riconosciuto dai bambini stranieri è raggiunto a Zugo (94%), quindi ad Emmenbrücke (81%) ed a Birsfelden (78%).

Allo stesso tempo la quantità più elevata di espressioni nelle rispettive lingue madri viene conseguita ad Emmenbrücke (84%), a Birsfelden (65%) ed a Zugo (55%). Tanti, tuttavia, sono i fattori collaterali che accompagnano questa caratterizzazione.

In primo luogo gioca senza alcun dubbio un

ruolo importante la contrapposizione «un luogo-una lingua», molto simile e funzionante in modo analogo al binomio «una lingua-una persona» di Ronjat¹²⁾.

Secondo questa interpretazione il bambino identifica la scuola materna con la lingua ivi parlata, ovvero l'italiano, e la casa con la lingua parlata dalla famiglia, vale a dire la sua lingua madre¹³⁾.

Svolgendosi i rilevamenti nel luogo in cui il bambino è solito utilizzare la lingua italiana, il riconoscimento immediato del codice nativo risulta in parte inibito ed intralciato proprio dal fatto stesso di essere richiesto in un ambiente diverso da quello in cui il piccolo parlante è abituato ad usarlo, ovvero la sua abitazione.

Il fattore «sorpresa» provocherebbe nell'intervistato un certo disorientamento ed un iniziale ritardo nel processo di reazione verbale.

Tab. 1 Distribuzione delle varie etnie nei tre asili esaminati

Scuola materna	Bambini turchi	Bambini jugoslavi	Bambini spagnoli
Birsfelden	5		8
Zugo	4	2	3
Emmenbrücke	2	14	8

Tab. 2 Il senso di appartenenza etnica dei bambini

Scuola materna	Id. it. +	Id. tu.	Id. iu.	Id. sp.
Birsfelden	1	1		3
Emmenbrücke	3		3	1
Zugo	2			
Totale	6	1	3	4

+ Id. it. = Identificazione (esclusivamente) italiana

Id. tu. = Identificazione (esclusivamente) turca

Id. iu. = Identificazione (esclusivamente) jugoslava

Id. sp. = Identificazione (esclusivamente) spagnola

Tab. 3 Utenza complessiva delle tre scuole materne⁷⁾

	Birsfelden	Zugo	Emmenbrücke
Utenza di lingua italiana	24	33	27
Utenza di lingua non italiana	16	16	27

Tab. 4 I bambini non italiani e la lingua italiana

	Lingua italiana	Lingua nazionale
Bambini jugoslavi	52	57
Bambini turchi	31	22
Bambini spagnoli	70	56
Totale	153	135

*) Con «straniero» intendiamo, qui e nella pagina seguente, di «lingua non italiana».



È qui il caso di fare riferimento anche alle possibili differenze fonetiche e forse anche semantiche fra alcuni termini incisi su nastro e fatti sentire al bambino e quelli che il bambino è solito udire nel linguaggio familiare.

Sfumature fonetiche anche leggere, accentrazioni ed intonazioni di diversa marcatura possono sviare il riconoscimento del giovane parlante abituato a sentire altre inflessioni – spesso solo quella prodotta dai genitori – e cadenze.

Ma oltre a questi elementi che dall'«interno» possono avere influenzato l'esito del test sociolinguistico, vi sono altri fattori di natura «esterna» ad influire sulla produzione linguistica dei bambini in questione.

Si vuole qui fare aperto riferimento all'estrema irregolarità della frequenza alla scuola materna da parte di diversi bambini di lingua non italiana.

Tale fenomeno è percepibile con chiarezza particolare a Birsfelden ed è accompagnato, sempre in questa scuola materna, da un'elevatissima mobilità geografica della famiglia immigrata.

Costretto a lunghe assenze, a frequenti rientri nel paese d'origine e ad altrettanto frequenti nuovi espatri, il bambino non italiano (è soprattutto il caso dei piccoli turchi) di Birsfelden non ha assolutamente modo di acquisire una stabile conoscenza della lingua italiana. Ma la conseguenza più dannosa e più critica di questa penosa incertezza familiare si manifesta proprio nelle fasi di consolidamento della padronanza della lin-

gua madre, di modo che il bambino non riesce a costruire un proprio compiuto bagaglio linguistico e diremmo anche cognitivo¹⁴⁾, in nessuno dei due idiomi e delle due culture¹⁵⁾.

IV. Conclusioni

Il complesso intrecciarsi di elementi sociali e linguistici rende particolarmente difficile la costruzione di una comune base analitica ed interpretativa. Non di meno e con tutte le cautele del caso, sembrano qui presenti alcuni estremi idonei ad articolare un discorso sintetico comprensivo delle diverse variabili.

Per quanto concerne gli aspetti sociolinguistici si è, in primis, constatato come alla maggior conoscenza dei termini in lingua italiana corrisponda una certa diminuzione del riconoscimento della singola lingua madre. Tale ordine di proporzioni sembra, inoltre, strettamente legato al diverso grado di distribuzione dei bambini stranieri nelle varie scuole materne.

A Zugo ad esempio, dove la distribuzione dei bambini stranieri è più stemperata, questi decifrano la lingua italiana meglio dei loro coetanei di Emmenbrücke e di Birsfelden e riconoscono parimenti un minor numero di termini nelle loro specifiche lingue madri.

A Birsfelden, dove fra gli allievi di lingua non italiana emergono fondamentalmente due gruppi, si avverte come la lingua italiana sia riconosciuta a livello minimo ed i rispettivi idiomi nazionali aumentino di valore rispet-

to a Zugo¹⁶⁾. Ad Emmenbrücke la situazione presenta alcuni connotati in parte diversi. Alla buona conoscenza della lingua italiana corrisponde una altrettanto valida competenza delle rispettive lingue nazionali.

È opportuno ora ritornare a Zugo dove ad esempio i bambini iugoslavi riportano il più elevato numero di termini identificati nella loro lingua nazionale e dove, tuttavia, tale percentuale è superata da quella conseguita per l'italiano (100%).

Se si estendono queste ultime considerazioni a quanto detto in precedenza si comprenderà meglio il carattere del tutto particolare della predominanza della lingua nazionale su quella italiana per i bambini iugoslavi di Emmenbrücke.

Si vedrà anche con maggiore chiarezza il profilarsi di un possibile rapporto fra componente etnica e componente sociolinguistica in rapporto all'elemento quantitativo.

Infatti il bambino in età prescolare sembra collocarsi nell'universo esclusivo della propria etnia, sviluppando una maggiore sensibilità alla propria lingua madre in presenza di due circostanze.

La prima presuppone una comunità infantile in cui la lingua dell'insegnamento ordinario e della comunicazione quotidiana non sia l'idioma nativo della maggioranza assoluta dei bambini.

La seconda richiede il netto prevalere, all'interno della comunità plurinazionale stessa, di un gruppo etnico in grado di porsi quantitativamente ($\geq 26\%$) come «alternativo» a quello maggioritario (relativo), parlante la lingua d'insegnamento. Sarà proprio all'interno di questo gruppo etnico «alternativo» che si manifesterà il più elevato grado di appartenenza etnica e linguistica.

Annalisa Franchi

NOTE

¹⁾ Ringraziamo in questa sede il Delegato delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera, Monsignor P. Bondone, per la autorizzazione gentilmente concessa alla stesura del presente articolo.

²⁾ L'estrema variegatura etnica presente all'interno delle scuole materne delle Missioni Cattoliche Italiane raggiungeva i suoi massimi valori ad Emmenbrücke con ben cinque nazionalità presenti oltre, naturalmente, a quella italiana.

³⁾ Tutte e tre le strutture prese in esame si giovano di momenti di insegnamento dell'idioma locale (lo svizzero-tedesco). L'inserimento nelle istituzioni educative locali è massimo ad Emmenbrücke, dove all'interno dello stabile che ospita la scuola materna, trova spazio anche un regolare Kindergarten con insegnanti locali.

⁴⁾ Particolarmente interessanti a questo riguardo appaiono le ipotesi interpretative recentemente sostenute da Elektra Tselikas, anche se l'età dei bambini esaminati da questa studiosa è superiore a quella del nostro campione, in, E. I. Tselikas, *Minderheit und soziale Identität*, Hain Verlag, Königstein/Ts., 1986. Sulle problematiche generali concernenti i processi di identificazione etnica ci sembrano particolarmente interessanti i seguenti lavori: H. Esser, *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine Handlungstheoretische Analyse*, H. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied, 1980 – *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 7,2,1981 – R. Guibert, *L'identificazione etnica*, Ed. Del Bianco, Udi-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Scuola speciale: integrazione e vita attiva

Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

