



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della
Formazione

Dottorato di Ricerca in
Metodologia della Ricerca Educativa
CICLO X – Nuova Serie

Docenti, genitori e rappresentazioni sociali della disabilità:

una ricerca con l'ausilio dell'analisi del testo

Coordinatore
Ch.mo Prof.
GIULIANO MINICHIELLO

Tutor
Ch.ma Prof.ssa
GIULIA SAVARESE

Dottorando
Dott.ssa
ROSANGELA CUOCO

Anno Accademico 2011/2012

*“L’evoluzione interna dell’individuo fornisce
soltanto un numero più o meno grande,
a seconda delle attitudini ai ciascuno,
di abbozzzi suscettibili di essere sviluppati,
distrutti o lasciati ad uno stadio incompleto.*

*Ma non sono che degli abbozzzi,
e soltanto le interazioni sociali e educative
li trasformeranno in condotte efficaci
oppure li distruggeranno per sempre.*

*Il diritto all’educazione è dunque,
né più né meno, il diritto dell’individuo a svilupparsi normalmente,
in funzione delle possibilità di cui dispone, e l’obbligo,
per la società, di trasformare queste possibilità
in realizzazioni effettive e utili”.*

(J. Piaget, *Dove va l’educazione?*)

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO I.....	7
L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA NELLA LEGISLAZIONE ITALIANA: SPERANZE E DELUSIONI	7
I.1 I FONDAMENTI DELL'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI CON HANDICAP NEL DETTATO COSTITUZIONALE	8
I.2 DALLA LEGGE 118/1971 ALLA LEGGE 517/1977	11
I.3 LA SENTENZA DELLA CORTE COSTITUZIONALE 215/87	14
I.4 LA LEGGE 104/1992: LEGGE-QUADRO PER L'ASSISTENZA, L'INTEGRAZIONE SOCIALE ED I DIRITTI DELLE PERSONE CON HANDICAP	17
I.5 SUCCESSO FORMATIVO NEL D. P. R. 275/99 E VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA NELLA LEGGE 53/03	24
I.6 IL LAVORO DI RETE E LA COMPLESSITÀ DELLA FUNZIONE DEL DOCENTE SPECIALIZZATO.....	29
I.7 CONSIDERAZIONI E COMMENTI.....	32
CAPITOLO II.....	35
LA DISABILITÀ NELLA SCUOLA SUPERIORE: PROFESSIONALITÀ DOCENTE, PROBLEMATICHE EDUCATIVE E DINAMICHE RELAZIONALI	35
II.1PREMESSA.....	36
II.2 LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA SCUOLA SUPERIORE	39
II.3 PROBLEMATICHE EDUCATIVE	48
II.4 DINAMICHE RELAZIONALI	53
II.5 CONCLUSIONI.....	63
CAPITOLO III.....	65
LA RAPPRESENTAZIONE SOCIALE DELLA DISABILITÀ: CONSIDERAZIONI GENERALI	65
III.1CONSIDERAZIONI GENERALI	66
III.2 INSERIMENTO ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA	70
III.3 LE RAPPRESENTAZIONI SOCIALI DELLA DISABILITÀ	74
III.4 COMMENTI	78
CAPITOLO IV	81
DOCENTI, GENITORI E RAPPRESENTAZIONI SOCIALI DELLA DISABILITÀ: UNA RICERCA CON L'AUSILIO DELL'ANALISI DEL TESTO	81
IV.1 LE METODOLOGIE QUALITATIVA E QUANTITATIVA NELLA RICERCA EDUCATIVA	82
IV.2 LA RICERCA IN CAMPO EDUCATIVO	83
IV.3 LA NOSTRA RICERCA.....	85
IV.4 ANALISI DEI DATI RELATIVI AL GRUPPO "INSEGNANTI".....	93
IV.5 ANALISI DEI DATI RELATIVI AL GRUPPO "GENITORI".....	97
IV.6 ANALISI DI ASSOCIAZIONI DI PAROLE RELATIVE AGLI INSEGNANTI	99
IV.7 ANALISI DEI DATI RELATIVI AL GRUPPO "GENITORI"	122

IV.8 INDICAZIONI STATISTICHE SU ANALISI DELLE CORRISPONDENZE E CLUSTER ANALYSIS	138
IV.9 ANALISI DELLE CORRISPONDENZE E CLUSTER ANALYSIS RELATIVE AL GRUPPO INSEGNANTI	143
IV.10 ANALISI DELLE CORRISPONDENZE E CLUSTER ANALYSIS RELATIVE AL GRUPPO GENITORI	157
IV.11 CONFRONTO TRA I CORPUS RELATIVI AL GRUPPO INSEGNANTI ED AL GRUPPO DEI GENITORI	167
IV. 12 SPECIFICA DI ANALISI PER IL GRUPPO DEI GENITORI ALLA VARIABILE “TIPOLOGIA DELL’HANDICAP DEI FIGLI”	169
IV. 12 FASE DI RESTITUZIONE DEI RISULTATI	172
IV. 13 CONCLUSIONI DELLA RICERCA	173
CONCLUSIONI.....	181
RINGRAZIAMENTI.....	185
BIBLIOGRAFIA.....	187
NORMATIVA.....	195
ALLEGATI.....	201
ALLEGATO 1	203
ALLEGATO 2	209
ALLEGATO 3	213

INTRODUZIONE



Afferma Dewey: *“Sicuramente si deve intendere l’idea di scienza con una certa larghezza e con sufficiente elasticità in modo da comprendervi tutte le discipline che sono comunemente considerate scienze. L’importante è scoprire quelle caratteristiche in virtù delle quali i vari campi vengono detti scientifici. Se poniamo la questione in tal modo, siamo portati più ad accentuare i metodi che si seguono nel trattare un soggetto piuttosto che a ricercare caratteristiche obiettive uniformi nel soggetto stesso. Da questo punto di vista ritengo che scienza significhi la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo intelligente, meno confuso e abitudinario”*¹.

Ci si identifica nelle parole di Dewey fin da quando è stato messo a fuoco l’oggetto della ricerca: la qualità dell’integrazione scolastica e l’efficacia dell’azione educativo-didattica dei docenti.

L’interesse per questo argomento di ricerca è nato in seguito all’esperienza ventennale di docente specializzato per l’insegnamento nelle Scuole Superiori. Per l’espletamento di tale funzione è stato necessario realizzare percorsi metodologici adattati ai bisogni di ciascun allievo, bisogni emersi e imposti grazie ad una serie d’interventi legislativi e di nuovi modelli socio-pedagogici, che mettono al centro del processo educativo lo sviluppo della personalità dell’alunno e la sua capacità di comunicare e di apprendere. L’integrazione è una prospettiva complessa e, come tale, è necessario verificarne l’esistenza attraverso una presenza precisa come può essere un individuo disabile.

Il soggetto disabile nella società contemporanea, dominata da valori legati ai consumi, al mito del successo, alla cultura del corpo e dell’immagine, è una presenza, talvolta, poco rassicurante. In uno scenario così delineato occorre inserire la tematica dell’integrazione

¹ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

scolastica degli alunni disabili cercandone le ragioni profonde, quasi non visibili ad una percezione superficiale, che ne fanno invece una vera risorsa per la comunità. In questo modo si viene a scoprire che le ragioni che fondono il senso dell'uomo sono le stesse che giustificano l'integrazione.

La buona integrazione è quella che permette di capire che non stiamo vivendo in presenza di una diversità come un incidente ma come una realtà; in tal senso l'integrazione diventa una impostazione strutturale e nella realtà scolastica vorrebbe dire non considerare più gli allievi portatori di handicap come allievi inseriti in una rubrica particolare ma allievi al pari di quelli normodotati.

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità ha rappresentato negli ultimi decenni una forma di innovazione che ha attraversato tutti gli ordini e gradi di scuola e che pone al centro della stessa l'alunno come assoluto protagonista. Dietro alla "coraggiosa" scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti "comuni", c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana, che trova nell'educazione il momento prioritario del proprio sviluppo e della propria maturazione. Crescere è tuttavia un processo individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri: non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nell'ambito delle capacità individuali,

mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione.

In questo senso si configura la norma costituzionale del diritto allo studio, interpretata alla luce della Legge 59/1997 e del DPR 275/1999, da intendersi quindi come tutela soggettiva affinché le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale e flessibilità organizzativa, predispongano le condizioni e realizzino le attività utili al raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni.

L'integrazione scolastica della disabilità e l'intervento educativo, didattico e relazionale dei docenti è l'argomento della ricerca condotta durante il percorso del Dottorato di Ricerca e illustrato in questo lavoro di tesi.

Guardando alla sua organizzazione, il lavoro è suddiviso in due parti: la prima rappresenta il radicamento teorico ed epistemologico del progetto; la seconda parte concerne la ricerca sul campo vera e propria, presentata sul piano metodologico e degli strumenti, illustrando i dati e sviluppando alcune chiavi interpretative.

Precisamente nel primo capitolo denominato "*L'integrazione scolastica nella legislazione italiana: speranze e delusioni*" trova spazio una ricostruzione normativa che, partendo dal dettato costituzionale, ripercorre le tappe fondamentali dell'integrazione degli alunni con handicap attraverso le leggi che si sono susseguite negli anni. Si discute, inoltre, del successo formativo nel D.P.R. 275/99 e della valorizzazione della persona nella Legge 53/03 dalle quali emerge una nuova dimensione dello studente considerato non più come destinatario passivo dell'offerta formativa, ma come soggetto attivo e responsabile, protagonista delle proprie scelte e del suo percorso formativo ed educativo.

Il secondo capitolo, "*La disabilità nella scuola superiore: professionalità docente, problematiche educative e dinamiche relazionali*?" illustra l'azione didattica,

educativa e relazionale dei docenti nella scuola superiore con particolare riguardo all'integrazione degli allievi disabili. Nel suddetto capitolo si espongono, inoltre, le peculiarità della professionalità docente, ovvero la competenza culturale, quella pedagogico-didattica e quella psicologica per poi analizzare le problematiche educative e relazionali.

“Le rappresentazioni sociali della disabilità” costituiscono il tema del terzo capitolo. Si analizza dapprima il contributo che l'ICF ha dato allo sviluppo di una nuova prospettiva che guarda al disabile a partire dal suo essere persona; poi si illustrano le rappresentazioni sociali della disabilità in cui si assiste al prevalere di un'immagine potente e radicata tra la gente comune: quella del bambino da proteggere.

La seconda parte è la ricerca sul campo: si mettono in luce, all'interno di una panoramica sulla metodologia della ricerca educativa, il metodo qualitativo e l'approccio narrativo-biografico, a partire dai quali è stata organizzata l'indagine euristica. In essi, così come nell'intervista semi-strutturata, si trovano i principi sui quali costruire un'indagine che traccia un quadro del sé professionale negli insegnanti, curricolari e di sostegno, e nei genitori di soggetti normodotati e di soggetti disabili. La narrazione rappresenta certamente un dispositivo capace di guidare nella ricerca di significato e valore della propria esperienza professionale, ponendosi contemporaneamente come metodo e oggetto di indagine. Il sé professionale comprende l'insieme di alcune componenti identitarie personali (attitudini, conoscenze, competenze e qualità) e si propone come esito di un'interazione sinergica tra fenomeni cognitivi, affettivi ed operativi, in costante e continua trasformazione.

Più precisamente il capitolo quarto: *“La rappresentazione sociale delle disabilità nei docenti e nei genitori di soggetti normodotati e di soggetti disabili e analisi dei dati con l'utilizzo del T-Lab”* analizza in alcune scuole

dell'infanzia, elementari e secondarie di primo e secondo grado, partecipanti alla ricerca, un'analisi del testo basata sull'utilizzo del software "T-Lab".

CAPITOLO I

L'integrazione scolastica nella legislazione italiana: speranze e delusioni



I.1 I FONDEAMENTI DELL'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI CON HANDICAP NEL DETTATO COSTITUZIONALE

Partendo dalla fonte primaria del nostro sistema normativo e cioè dalla Costituzione, si osserva che tutta la prima parte è dedicata ai diritti ed ai doveri dei cittadini. Così l'articolo 1, con l'affermazione che "l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro", sottolinea il preminente valore del lavoro, ribadendo poi nell'articolo 4 quale "diritto-dovere" di ogni cittadino. L'integrazione lavorativa si pone come principio di riferimento e di attuazione di tutta la legislazione ordinaria e si atpeggia quale diritto fondamentale di tutti i cittadini e quindi anche del portatore di handicap. Ancora, l'articolo 2 contempla in via generale i diritti di libertà nel nostro ordinamento costituzionale: "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale". In tale disposizione così ricca e significativa i diritti inviolabili, ovvero garantiti costituzionalmente, sono riconosciuti a "tutti" e sono, pertanto, *assoluti, inalienabili, irrinunciabili, indisponibili ed imprescrittibili*².

Ed il principio dell'uguaglianza dei cittadini si estende dal riconoscimento della loro uguaglianza "dinanzi alla legge", sino alla loro "pari dignità sociale". L'articolo 3 della Costituzione, al primo comma, recita: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

Tale principio di eguaglianza, detto formale, rischierebbe di rimanere, almeno in parte, una pura affermazione teorica se non fosse integrato da

² Amato G. e Barbera A., *Manuale di Diritto Pubblico* Il Mulino, Bologna 1984.

quello di eguaglianza sostanziale. La lettura dell'articolo 3, comma 2°, è, al riguardo, molto chiara: “E’ compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Il Costituente, insomma, ha riconosciuto che non è sufficiente stabilire il principio dell'eguaglianza giuridica dei cittadini, quando esistono ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la loro eguaglianza impedendo che essa sia effettiva, ed ha pertanto, coerentemente, assegnato alla Repubblica il compito di rimuovere siffatti ostacoli, affinché tutti i cittadini siano posti sullo stesso punto di partenza, abbiano le medesime opportunità, possano godere, tutti alla pari, dei medesimi diritti loro formalmente riconosciuti dalla Costituzione³.

L’integrazione degli alunni con handicap nelle scuole di ogni ordine e grado trova, pertanto, i suoi fondamenti nel dettato costituzionale; il dovere di rimuovere gli ostacoli di cui all’articolo 3 della Costituzione Repubblicana non grava solo sugli operatori scolastici, per la realizzazione del diritto allo studio di cui all’articolo 34, che dispone che la scuola è aperta a tutti, ma si connette con il diritto all’educazione (articoli 30 e 38) ed il diritto all’assistenza ed all’avviamento professionale (articolo 38), che estendono alla famiglia ed ai servizi sociali una pari responsabilità nei confronti dell’alunno portatore di handicap.

Non a caso nella sistematica costituzionale relativa ai rapporti etico-sociali direttamente collegata alla famiglia è la formazione sociale scuola. In primo luogo, e per motivi cronologici, è responsabile la famiglia. E’

³ Martines T., *Diritto Costituzionale* Giuffrè Editore, Milano 1984.

nella famiglia che il soggetto riceve le prime stimolazioni educative⁴. Ma ben presto lo sviluppo del bambino verrà influenzato anche da altri fattori e tra le agenzie sociali che intervengono in maniera determinante sullo sviluppo del soggetto in età evolutiva, un posto di primo piano, senza dubbio, appartiene, sin dagli anni dell'infanzia, alla scuola. Quest'ultima ha, per mandato istituzionale, il compito di predisporre, adottare e controllare gli strumenti necessari, affinché ciascun alunno possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità. Ed il Costituente nel disporre che la scuola sia aperta a tutti ha voluto coniugare il diritto allo studio con il principio di eguaglianza di cui all'articolo 3 della Costituzione.

Ma lo *sviluppo della persona umana* si realizza anche con il lavoro; infatti uno degli strumenti per attuare l'uguaglianza sostanziale è garantire a tutti il diritto al lavoro. Tale diritto, secondo affermazione dell'articolo 4, comma 1°, della Costituzione, è riconosciuto a tutti i cittadini della Repubblica che deve promuovere le condizioni richieste per l'effettività dello stesso⁵.

Sin dall'emanazione nel lontano 1948 della Costituzione Repubblicana, viene quindi affermato che l'integrazione sociale, scolastica e lavorativa dei soggetti in situazione di handicap rappresenta una questione che richiede azioni sinergiche tra diverse responsabilità istituzionali. E' necessario, pertanto, eliminare ogni discriminazione umana e sforzarsi di attuare tra gli uomini l'uguaglianza di fronte a tali diritti, *condicio sine qua non* della dignità di ciascun individuo e del libero sviluppo della loro personalità, sia come soggetti sani, sia come soggetti portatori di handicap.

⁴ Winnicot D. W., *La famiglia e lo sviluppo del bambino* Armando, Roma 1976.

⁵ Mazziotti F., *Diritto del lavoro* Liguori Editore, Napoli 1984.

1.2 DALLA LEGGE 118/1971 ALLA LEGGE 517/1977

Ma il percorso di attuazione dei principi costituzionali non è lineare⁶. Nel 1962, con l'istituzione della scuola media unificata (legge 1859) si è avviato in Italia il fenomeno della scolarizzazione di massa e la scuola non è stata in grado di rispondere ai bisogni formativi della nuova utenza scolastica socialmente disomogenea. Così mentre nelle scuole speciali entrano soggetti "minorati" che all'interno di esse completano la scuola dell'obbligo, con la legge 1859/62 vengono istituite le classi differenziali con un percorso scolastico parallelo ma più lento rispetto alla scuola comune.

Gli anni '70 sono gli anni della grande "democratizzazione" della società e della scuola, infatti la legge 382 del '74 istituisce le Regioni e, nel maggio dello stesso anno sono emanati i Decreti Delegati sul nuovo stato giuridico dei docenti e sugli organi collegiali della scuola.

Anche l'integrazione degli alunni disabili ha trovato una nuova regolamentazione e nel 1971 il nostro Parlamento, particolarmente sollecitato in quel periodo alle istanze popolari, ha emanato la legge 118 del 30 marzo 1971 in favore degli invalidi e dei mutilati civili, tra i quali sono da comprendere gli irregolari psichici e gli insufficienti mentali. Tale legge, sia pure in teoria, segna la fine della separazione scolastica tra alunni normali e alunni portatori di handicap, dando l'avvio al processo della loro integrazione.

Tale legge, all'articolo 28, dispone che "...l'istruzione dell'obbligo degli alunni in situazione di handicap deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi

⁶ Cuoco R., Savarese G., *L'integrazione scolastica nella legislazione italiana: speranze e delusioni* in Quaderni del Dipartimento 2009-2010 – Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce 2010, p.71.

deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali". Si tratta di una norma fondamentale che anticipa di oltre sei anni la legge 517 del '77, consentendo il consolidamento delle prime esperienze spontanee di inserimento scolastico, alcune delle quali sono state avviate sin dalla fine degli anni '60. Viene, dunque, superato il modello delle scuole speciali, che tuttavia la legge 118/71 non abolisce, prescrivendo l'inserimento degli alunni con disabilità, comunque su iniziativa della famiglia, nelle classi comuni.

Per favorire tale inserimento tale legge dispone inoltre che agli alunni con disabilità venga assicurato il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

Ma è evidente che l'inserimento costituisce solo una parziale applicazione del principio costituzionale di eguaglianza, esercitato dagli alunni in questione solo nel suo aspetto formale. L'inserimento non costituisce la realizzazione dell'eguaglianza sostanziale che deve invece essere costruita con ulteriori strumenti e iniziative della Repubblica, orientati a rimuovere gli ostacoli prodotti dal deficit ed, in particolare, attraverso l'istituzione dell'insegnante specializzato per il sostegno e di piani educativi adeguati alla crescita e allo sviluppo dell'alunno con disabilità.

E' questo essenzialmente il contenuto della legge 517/77, che a differenza della legge 118/71, limitata all'affermazione del principio dell'inserimento, stabilisce con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero Consiglio di Classe e attraverso l'introduzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

Tale legge agli articoli 2 (2° comma) e 7 (2° comma) statuisce l'ingresso a pieno titolo degli alunni disabili nelle classi normali, rispettivamente di scuola elementare e media.

La legge 517/77, riferita alla sola scuola dell'obbligo e frutto di un impegno legislativo non casuale, in quanto parte di un più ampio e articolato progetto di rinnovamento della scuola italiana in senso moderno e democratico, costituisce quanto di più avanzato potesse concepirsi a livello normativo (e non solo in Italia), a favore dei soggetti in difficoltà o affetti da minorazioni.

Segna, inoltre, un profondo salto di qualità rispetto al modello tradizionale di scuola e di classe, non solo nel senso di superamento dei concetti di classe speciale e di classe differenziale, ma anche come esaltazione del concetto di collegialità, di programmazione, di progettualità, di interdisciplinarietà e di interazione con il contesto sociale. Ma non è tutto così semplice: le stesse strutture scolastiche, con le loro barriere architettoniche, sono impraticabili per i portatori di handicap. La didattica e il rapporto pedagogico prevedono ancora la scuola del rapporto frontale, cattedratico, che non riesce a dare risposte a quanti hanno problemi di *deficit* fisico o intellettuale. Si registrano in questi primi anni forti difficoltà anche nell'ambito delle famiglie, che, per pudore, ignoranza o pregiudizio, rifiutano il riconoscimento della condizione di handicappato per i loro figli e quindi la collaborazione con la scuola e la struttura del territorio.

Nella scuola manca la cultura dell' handicap: non si conoscono le tipologie, né le proposte da parte di pedagogisti, degli specialisti della didattica per costruire percorsi individualizzati e gli stessi docenti di sostegno, previsti dalla legge 517/77, arrivano costantemente in ritardo,

spesso senza adeguata preparazione, con gravi difficoltà a stabilire un rapporto costruttivo o integrato con gli insegnanti curricolari.

Insomma, quanti sforzi con esiti negativi, quante sconfitte per la didattica e la qualità del servizio educativo, quanta improvvisazione.

Ma al di là degli insuccessi, un fatto appare assolutamente certo e, cioè, che alla destrutturazione del sistema tradizionale gradualmente subentra la costruzione di un nuovo impianto educativo e formativo fondato soprattutto sulla socializzazione e sulla solidarietà.

Negli anni successivi con la stesura della programmazione e la capacità dei docenti di lavorare in *team* si produce un profondo cambiamento che porta alla costruzione di una cultura per l'handicap con il conseguente *sforzo di passare dalla socializzazione inserimento all'apprendimento integrazione.*

A tale legge (517/77) sono succedute numerose circolari applicative del Ministero della pubblica istruzione, tra le quali ricordiamo la C. M. 258/83 relativa alle indicazioni sulle linee di intesa tra scuola ed enti locali in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap nella scuola dell'obbligo. Con tale circolare si sono volute indicare le procedure per una organica collaborazione tra scuola ed organismi territoriali, nonché le rispettive competenze e la predisposizione di piani di studio individualizzati per gli alunni portatori di handicap.

Nel 1984 viene adottata l'O. M. del 14 luglio, che disciplina la formazione dei corsi di sostegno. Il 10 Dicembre 1984 con D. M., viene regolamentato lo svolgimento delle prove di esame degli alunni portatori di handicap per il conseguimento del diploma di licenza media.

I.3 LA SENTENZA DELLA CORTE COSTITUZIONALE 215/87

La vera innovazione nella tutela dei diritti degli allievi in situazione di handicap è rappresentata dalla sentenza della Corte Costituzionale 215 del 3 giugno 1987 che dichiara illegittime alcune disposizioni della legge 118/71, la quale pone limitazioni alla frequenza scolastica nelle classi normali della scuola dell'obbligo in presenza di *“gravi deficienze intellettive o di menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”* e aggiunge: *“sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie”*. Si evidenzia la disparità di trattamento tra le due categorie di persone ma, soprattutto, il dettato della legge sembra essere in contrasto con gli articoli 3, 30, 31 e 34 della Costituzione. Tale ultimo articolo costituzionale nel sancire che la scuola è aperta a tutti, si rivolge chiaramente anche agli alunni con handicap non solo fisico ma anche psichico. A tal proposito il principio secondo cui ai "capaci e meritevoli" è garantito il diritto all'istruzione, pur essendo espressamente riferito dallo stesso articolo ad agevolazioni di carattere economico, non esclude l'approntamento di altri strumenti che "rimuovono gli ostacoli che di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona" (articoli 2 e 3 della Costituzione). Uno di tali strumenti per alunni con *handicap* è l'integrazione scolastica. Per questi alunni "capacità e merito vanno valutati secondo parametri peculiari adeguati alle rispettive situazioni di minorazione".

In tale ottica non può essere rifiutata l'iscrizione e/o la frequenza in modo aprioristico neppure ad alunni con handicap grave o gravissimo di qualunque natura. Impedimenti allo loro frequenza devono valutarsi esclusivamente in riferimento all'interesse dell'handicappato e non a quello ipoteticamente contrapposto della comunità scolastica, misurati su entrambi gli anzidetti parametri (apprendimento ed inserimento) e non

solo sul primo, e concretamente verificati alla stregua di già predisposte strutture di sostegno, senza cioè che la loro permanenza possa imputarsi alla carenza di queste. Ne consegue che l'effettività del diritto allo studio degli alunni con handicap fisico, psichico o sensoriale si evidenzia con "la doverosità delle misure di integrazione e sostegno idonee a consentire ai portatori di handicap la frequenza degli istituti di istruzione anche superiore: dimostrando tra l'altro che è attraverso questi strumenti, e non con sacrificio del diritto di quelli, che va realizzata la composizione tra la fruizione di tale diritto e l'esigenza di funzionalità del servizio scolastico".

La Sentenza della Corte Costituzionale dice infatti: *“Per valutare la condizione giuridica dei portatori di handicap in riferimento all’istituzione scolastica occorre innanzitutto considerare, da un lato, che è ormai superata in sede scientifica la concezione di una loro radicale irrecuperabilità, dall’altro che l’inserimento e l’integrazione nella scuola ha fondamentale importanza al fine di favorire il recupero di tali soggetti. La partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce, infatti, un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione.*

*Insieme alle pratiche di cura e riabilitazione ed al proficuo inserimento nella famiglia, la frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero del portatore di handicap e di superamento della sua emarginazione, in un complesso intreccio in cui ciascuno di tali elementi interagisce sull’altro e, se ha evoluzione positiva, può operare in funzione sinergica ai fini del complessivo sviluppo della personalità”.*⁷

⁷ L'intervento della Corte Costituzionale risponde al TAR del Lazio in merito alla questione di legittimità costituzionale dell'articolo 28 della legge 118/71.

E' evidente che si tratta di un salto di qualità importantissimo, destinato a sconvolgere la quiete della scuola secondaria di secondo grado, chiamandola in causa, così come era stato per la scuola media, rispetto ai diritti dei soggetti portatori di handicap, e soprattutto alla pienezza al diritto all'integrazione scolastica anche nella scuola secondaria.

Il Ministero ha corredato la sentenza con la C. M. 262/88, (rubricata come: "Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale 215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap") che detta le norme applicative della stessa ed in pratica estende la normativa della legge 517/77 alla scuola superiore, salvo che per il numero di venti alunni per le classi in cui erano inseriti i portatori di handicap.

L'inserimento nella scuola secondaria ha sollevato, tuttavia, complessi problemi perché sembra entrare in contraddizione, soprattutto per particolari tipologie di handicap, con gli obiettivi formativi di questo grado di scuola. Con fatica sono stati affrontati i problemi degli obiettivi formativi e professionali e quelli della didattica speciale, e gradualmente si è affermata, anche in questa scuola, la metodologia della programmazione e della verifica, dei progetti individualizzati e dell'organizzazione.

1.4 LA LEGGE 104/1992: LEGGE-QUADRO PER L'ASSISTENZA, L'INTEGRAZIONE SOCIALE ED I DIRITTI DELLE PERSONE CON HANDICAP

Numerosi interventi legislativi sono seguiti, dunque, alla promulgazione della legge 517/77, tanto per il versante socio-sanitario quanto per quello più specificamente rivolto all'integrazione scolastica. La legge del 5

febbraio 1992, numero 104: "Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", raccoglie ed integra tali interventi legislativi divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità.

Essa ribadisce ed amplia il principio dell'integrazione sociale e scolastica come momento fondamentale per la tutela della dignità umana della persona con disabilità, impegnando lo Stato a rimuovere le condizioni invalidanti che ne impediscono lo sviluppo, sia sul piano della partecipazione sociale sia su quello dei deficit sensoriali e psico-motori per i quali prevede interventi riabilitativi.

Il diritto soggettivo al pieno sviluppo del potenziale umano della persona con disabilità non può dunque essere limitato da ostacoli o impedimenti che possono essere rimossi per iniziativa dello Stato (Legislatore, Pubblici poteri, Amministrazione).

La legge 104/92 ha preteso l'integrazione interistituzionale (in particolare tra servizio scolastico, servizi sanitari e servizi sociali) necessaria per rendere effettivo il diritto all'integrazione precisando all'articolo 3, comma 1° che: " E' persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione". L'individuazione del soggetto che presenta tali difficoltà di autonomia e di relazione, utile per usufruire delle garanzie previste dalla normativa, avviene tramite una specifica certificazione che, per supportare il percorso scolastico, deve avvenire secondo le indicazioni dell'Atto di Indirizzo e Coordinamento relativo ai compiti delle unità

sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap (D. P. R. 24 Febbraio 1994), previsto dall'articolo 12 della legge 104/92.

Il D. P. R. 24 febbraio 1994, dunque, individua i soggetti e le competenze degli Enti Locali, delle Aziende Sanitarie Locali e delle istituzioni scolastiche nella definizione della *Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato*⁸.

La Diagnosi Funzionale è “la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno handicappato”, che deve contenere “l'anamnesi familiare, gli aspetti clinici (anamnesi fisiologica e patologica, diagnosi clinica) e gli aspetti psicosociali (area cognitiva, affettivo-relazionale, linguistica, sensoriale, motorio-prassica, neuropsicologica, autonomia)”.

Sulla base della Diagnosi Funzionale si redige il Profilo Dinamico Funzionale; esso è “la descrizione delle difficoltà e dello sviluppo potenziale dell'alunno nei tempi brevi (sei mesi) e medi (due anni)” (D. P. R. 24 febbraio 1994, articolo 4). Al Profilo Dinamico Funzionale provvede un gruppo di lavoro misto composto dall'unità multidisciplinare dell'ASL, dai docenti curricolari, dal docente di sostegno e dai genitori dell'alunno. Viene redatto “dopo un primo periodo di inserimento scolastico”. I contenuti del Profilo Dinamico Funzionale riguardano “l'asse cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, l'autonomia e l'apprendimento”. Per ogni asse va analizzato il funzionamento ed il livello di sviluppo⁹.

La Diagnosi Funzionale costituisce una sorta di fotografia dello stato di handicap, mentre il Profilo Dinamico Funzionale rappresenta una

⁸ D. P. R. 24 febbraio 1994.

⁹ Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Erickson, Trento 2001.

proiezione evolutiva della situazione ed è soggetto a verifiche in media ogni biennio (“alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, della seconda media, del biennio e del quarto anno superiore”). Si procede al suo aggiornamento “alla fine della scuola elementare, media e durante la scuola secondaria superiore”. In sintesi costituisce la “premessa” per la redazione del Piano Educativo Individualizzato. Quest’ultimo è il documento conclusivo e operativo in cui "vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in condizione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed all'integrazione scolastica” come integrato e modificato dal D. P. C. M. 185/06.

Al Piano Educativo Individualizzato provvede il Gruppo di Lavoro dedicato al singolo alunno costituito dagli insegnanti curricolari, dal docente di sostegno, dai genitori dell'alunno, dagli operatori impegnati nel caso concreto per conto dell'ASL e del Comune ed ogni altro professionista coinvolto direttamente. Ad ogni figura coinvolta è richiesto di operare all'interno di una rete di responsabilità condivise in un *continuo scambio di informazioni e suggerimenti e con un continuo passaggio di leadership in funzione del tipo di problema da affrontare*¹⁰.

Il Piano Educativo Individualizzato allo stesso tempo condiziona e contiene la Programmazione didattica educativa individualizzata (di competenza dei docenti di classe e di quello di sostegno), che va necessariamente integrata con i piani di intervento di carattere sanitario, sociale e familiare. Nello specifico la Programmazione individualizzata si basa sulla responsabilità conferita al Collegio dei Docenti (D. P. R.

¹⁰ Stainback W., Stainback S., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*, Erickson, Trento 1993.

275/99) di programmare nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) e di attuare le iniziative di recupero e di sostegno; è di competenza di tutti i singoli docenti di classe; deve articolarsi e svilupparsi in modo da prevedere la costruzione e la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento che, considerando i livelli di partenza, pongano una progressione di traguardi orientati, da verificare in itinere. Nella Programmazione va definito, oltre a quello di apprendimento, un puntuale itinerario di insegnamento, precisando l'organizzazione, le metodologie di intervento ed i diversi ruoli, fissando tempi, criteri e modalità di valutazione intermedia e finale.

All'interno del contesto scolastico, tuttavia, possono essere ancora presenti pregiudizi e, talvolta, timori che limitano la collaborazione, soprattutto tra docenti curricolari e docenti specializzati¹¹.

Se si considera il docente specializzato, infatti, come il docente dell'allievo disabile o con minori competenze, se non si condividono completamente le finalità dell'integrazione e se non si supera l'impostazione rigida della lezione frontale, anche se si elabora una programmazione specifica per l'alunno, difficilmente si potrà parlare di reale integrazione degli allievi disabili¹².

All'interno di questo quadro, inoltre, la documentazione non dovrebbe essere considerata solo una ritualità burocratica, come spesso accade, ma dovrebbe trasformarsi in uno strumento per uno scambio reciproco e con possibilità di infinite funzioni. La documentazione può essere pensata come un collegamento fra le pratiche e l'elaborazione teoretica e,

¹¹ Ianes D., Celi F., *Nuova guida al piano educativo individualizzato* Erickson, Trento 2001.

¹² Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G., *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare* La Nuova Italia, Firenze 2006.

quindi, rappresentare uno strumento potente ed essenziale per la professionalità educante¹³.

Oltre al valore della documentazione richiesta dalla normativa, si dovrebbe valorizzare la documentazione che nasce dall'esigenza di riflessione e dal confronto degli altri operatori, come traccia di un percorso di ricerca utile a garantire la continuità di intervento educativo¹⁴.

La legge in questione è innovativa anche per quanto riguarda le modalità di valutazione finale distinguendo tra scuola dell'obbligo e scuola superiore.

Per quanto riguarda la valutazione nella scuola dell'obbligo le prove d'esame devono essere corrispondenti agli insegnamenti impartiti ed idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità ed ai livelli di apprendimento iniziali (legge 104/92, articolo 16, comma 2°), laddove il D. M. 10 dicembre 1984 introduceva il principio della rispondenza delle eventuali prove differenziate agli obiettivi ed alle finalità della Scuola Media.

L'O.M. 21 maggio 2001 riprende anche un diverso principio, abbastanza controverso, che comporta la possibilità di partecipare agli esami senza acquisire la licenza, ma solo un semplice attestato di credito formativo, da valere per l'iscrizione alle classi successive ai soli fini del rilascio di ulteriori crediti.

Per la valutazione degli allievi disabili nella scuola superiore oltre ai cenni ed alle considerazioni contenute nella sentenza della Corte Costituzionale 215/87 e nella C. M. 262/88, se ne parla in maniera dettagliata nella O.

¹³ Canevaro A., Chiantera A., Cocover E., Peticari P. (a cura di), *Scrivere di educazione* Carocci, Roma 2000.

¹⁴ Sandri P., *Per una integrazione di qualità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", settembre 2004, pagg. 331-344.

M. 193/89, nel parere del Consiglio di Stato del 10 aprile 1991, nella C. M. 199/92, nella legge 104/92, articolo 16, nella O. M. 266/97 ed in tutte le ordinanze ministeriali relative a scrutini ed esami. Tutti gli elementi utili alla valutazione devono essere riportati in una specifica relazione predisposta dal Consiglio di Classe (C. M. 262/88).

Per gli alunni con handicap psichico, qualora il Piano Educativo Individualizzato preveda obiettivi didattici e formativi non riconducibili ai programmi ministeriali, l'alunno può essere ammesso alla classe successiva con l'attribuzione dei voti relativi al solo Piano Individualizzato, quindi senza valore legale; in tal caso, informata preventivamente la famiglia sulla valutazione differenziata, si appone alla pagella la seguente annotazione: *“la presente votazione è riferita al Piano Educativo Individualizzato e non ai programmi ministeriali ed è adottata ai sensi dell'articolo. 13 dell'O. M. 80/95.”* Se non c'è formale assenso da parte della famiglia, l'alunno è valutato in base ai normali parametri.

Per gli alunni con handicap fisico e sensoriale, le valutazioni e le prove d'esame, che comunque devono tenere conto del Piano Educativo Individualizzato, non si differenziano, per i contenuti, dalla valutazione degli alunni normodotati. Per le modalità, relativamente alla specifica minorazione, su proposta del Consiglio di Classe, si prevede la possibilità di somministrare prove equipollenti, di concedere tempi più lunghi per le prove scritte e grafiche, di consentire la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.

Agli esami di qualifica professionale o di licenza di maestro d'arte ed agli esami conclusivi dei corsi d'istruzione secondaria superiore, possono essere ammessi anche gli alunni con handicap valutati in modo differenziato svolgendo prove relative ai contenuti della programmazione

individualizzata. In tal caso viene rilasciata soltanto un'attestazione delle competenze effettivamente acquisite¹⁵.

La C. M. 125/01 ha stabilito la modulistica da usare per l'attestazione dei crediti nella quale devono figurare le ore e la durata del corso di studi, la votazione complessiva, le materie d'insegnamento del curriculum con l'indicazione della durata oraria, le competenze, le conoscenze e le capacità professionali acquisite, i crediti formativi documentati in sede d'esame.

Questa forma di attestazione può essere utilizzata dagli appositi servizi per l'impiego, per offrire opportunità di inserimento lavorativo meglio rispondenti alle reali capacità dell'alunno¹⁶.

Le prove differenziate sono elaborate dalle singole commissioni sulla base del documento del Consiglio di classe, mentre i testi in braille per i non vedenti sono trasmessi dal Ministero.

Sia per la scuola dell'obbligo che per la scuola superiore è riconosciuta l'effettiva contitolarità dei docenti di sostegno che partecipano pertanto a pieno titolo alle operazioni di valutazione con diritto di voto per tutti gli alunni della classe.

I.5 SUCCESSO FORMATIVO NEL D. P. R. 275/99 E VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA NELLA LEGGE 53/03

Lo studio biologico del funzionamento della mente stravolge il concetto "classico" di intelligenza¹⁷: infatti si sottolinea come l'intelligenza non sia solo la pura capacità logica, ma una commistione di varie abilità,

¹⁵ D. P. R. 323/98, articolo 13.

¹⁶ D. P. C. M. 13 gennaio.2000- Atto di indirizzo e coordinamento in materia di collocamento obbligatorio dei disabili.

¹⁷ Gardner H., *Formae mentis* Feltrinelli, Milano 1988; Savarese G., *Iperattività e gestione delle emozioni* Franco Angeli Editore, Milano 2009.

diversamente intersecate tra loro a seconda del soggetto. Gardner è giunto, infatti, alla conclusione che gli esseri umani non sono dotati di un determinato grado di intelligenza generale, che si esprime in certe forme piuttosto che in altre, quanto piuttosto che esiste un numero variabile di facoltà.

L'esistenza di una pluralità di intelligenze, tutte da potenziare perché un allievo diventi "competente" viene funzionalmente recepita in Italia negli orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991. E' questa la fase in cui il concetto di apprendimento viene spesso sostituito da quello di "successo formativo".

Successivamente, sia il Regolamento sull'Autonomia scolastica, D. P. R. 275/99, sia la legge di riforma 53/03 fanno espresso riferimento alla integrazione scolastica. Inoltre, la legge 296/06, all'articolo 1 comma 605°, lettera b, definisce la garanzia ed il rispetto delle "effettive esigenze" degli alunni con disabilità, sulla base di accordi interistituzionali.

Nel D. P. R. 275/99, all'articolo 1, comma 2°, si afferma che: *“L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella realizzazione di interventi di educazione, formazione ed istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie ed alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”*. Appare evidente che garantire il pieno successo formativo significa, in primo luogo, conoscere le potenzialità formative di ogni alunno, e a maggior ragione dell'allievo portatore di handicap, stabilire i livelli di partenza, organizzare il

raccordo interistituzionale e predisporre percorsi modulari, tali da favorire le potenzialità di cui sopra.

In altri termini, la traduzione più efficace possibile delle potenzialità di un allievo in reali abilità e competenze (ossia in livelli di sviluppo sempre più raffinati, dimostrati attraverso competenze precedentemente non possedute), rappresenta il reale pieno conseguimento di successo formativo (efficienza ed efficacia dell'azione formativa con conseguente qualità del servizio scolastico), che costituisce la componente di sviluppo affidata alla scuola¹⁸.

Alla luce delle riflessioni fin qui condotte, appare evidente che, garantire il pieno successo formativo significa conoscere innanzitutto le potenzialità formative e la reale matrice cognitiva di *ciascun alunno*, avere almeno una minima conoscenza della famiglia e delle altre agenzie sociali che parallelamente alla scuola incidono sul suo sviluppo stabilendone i livelli di partenza. Il conseguimento del successo formativo di cui all'articolo 1 del D. P. R. 275/99 rappresenta il risultato della rimozione degli ostacoli che tendono ad impedire “*di fatto il pieno sviluppo della persona umana*” e coincide con la configurazione attuale del principio di eguaglianza sostanziale applicato all'istruzione ed alla formazione.

E' necessario, inoltre, organizzare il raccordo interistituzionale, nonché quello con la famiglia per garantire funzionalità sinergica ai percorsi, predisponendone eventualmente alcuni modulari, tali da consentire a ciascun soggetto la situazione formativa più idonea. E' evidente come le tematiche della continuità¹⁹ rientrano nel più ampio settore dell'orientamento che rappresenta un impegno pluriennale, teso alla graduale elaborazione di un progetto di vita da parte dell'alunno che per

¹⁸ D'Addazio M., *Saggio e Progetto Anicia*, Roma 2005.

¹⁹ C. M.1/98 *Sulla continuità verticale prevede adempimenti funzionali ad assicurare un raccordo nei momenti di passaggio di un alunno disabile da un ordine di scuola a quello successivo.*

quanto concerne l'allievo disabile è costituito dal Piano Educativo Individualizzato.

Nel 2003 si è riavviato un processo di riforma complessivo dell'ordinamento scolastico, attraverso le previsioni della legge delega numero 53, che detta le linee all'interno delle quali spetta a successivi decreti legislativi articolare la concreta disciplina. Per il settore dell'handicap la legge 53/03 (articolo 2, comma 1°, lett. c) fissa l'intangibilità delle garanzie offerte dalla legge 104/92, che tutela la dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata, tramite la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società.

La legge 53/03 fa espreso riferimento alla legge 104/92 affermando che quest'ultima preveda provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale qualificato, docente e non docente. Il diritto all'istruzione e alla formazione professionale dei disabili si qualifica, dunque, come il diritto alla frequenza delle scuole in una situazione di piena integrazione, a cominciare da quella dell'infanzia, al sostegno di insegnanti specializzati e alla disponibilità di servizi medico - specialistici e assistenziali.

Il primo decreto attuativo (D.lgs. 54/04, emesso per definire "le norme generali sull'istruzione ed i livelli essenziali delle prestazioni" relativi al Primo ciclo di Istruzione) conferma, all'articolo 19, comma 1°, tale previsione²⁰. La legge 53/03 pone l'accento in modo determinante sulla

²⁰ D'Addazio M., *L'Organizzazione e la gestione delle Istituzioni Scolastiche oggi* Anicia, Roma 2008.

centralità della persona da cui scaturisce la centralità dello studente. La centralità della persona poggia su una serie di motivi ispiratori finalizzati alla crescita e alla valorizzazione della dimensione umana, alla formazione spirituale e morale, allo sviluppo delle doti creative, al rispetto delle differenze e dell'identità di ciascuno ed *all'assunzione della diversità come risorsa positiva*.

Dall'intero contesto del disegno riformatore emerge una nuova dimensione dello studente, considerato non più come destinatario passivo dell'offerta formativa o come "oggetto" da trattare, ma come soggetto attivo e responsabile, protagonista delle proprie scelte e del suo percorso educativo e formativo. In questa ottica si realizza una vera e propria inversione di tendenza che segna il passaggio dalla scuola delle rigidità, dei programmi, alla scuola dell'autonomia e della compartecipazione ai processi formativi.

In definitiva, una Scuola che abbia come obiettivo generale il raggiungimento da parte di ciascun alunno, portatore di handicap o non, di traguardi differenziati di apprendimento attraverso percorsi individuali che tengano conto dei livelli di partenza e delle potenzialità di ciascuno. Con un'immagine allegorica, la classe, nella scuola del successo formativo, può essere paragonata ad una grande scala dove la diversità della domanda formativa da parte degli alunni è rappresentata dalla collocazione di essi su gradini tutti diversi. Garantire loro il pieno successo formativo significa fare in modo che ciascuno, di volta in volta, possa collocarsi sul gradino successivo, rispetto a quello su cui era collocato all'atto dell'inizio della frequenza di quella classe, in quella scuola, in quell'anno scolastico.

1.6 IL LAVORO DI RETE E LA COMPLESSITÀ DELLA FUNZIONE DEL DOCENTE SPECIALIZZATO

Da quanto sin qui detto si può desumere come l'integrazione è un processo che implica la necessità del lavoro integrato di équipe e di rete e che ha come obiettivo la garanzia di un'offerta formativa funzionale al pieno sviluppo delle peculiari potenzialità individuali. Realizzare una Scuola a misura delle esigenze formative di ciascun alunno comporta, soprattutto per gli allievi portatori di handicap, un'indispensabile sinergia con le famiglie e l'extrascuola per consentire la personalizzazione reale del percorso orientando il Piano Educativo Personalizzato verso una dimensione di progetto di vita.

Dal punto di vista metodologico e operativo si tratta di passare dalla logica del sostegno individuale a quella della *rete dei sostegni*²¹, costituita sia dagli apporti delle figure presenti dentro alla scuola, sia dalle risorse esterne. Le figure presenti dentro la scuola dovrebbero divenire un elemento naturale e permanente della comunità scolastica, (docenti, dirigente scolastico, genitori, specialisti). Le risorse esterne sono create sia dal raccordo con altre scuole che con la costruzione di percorsi integrati tra scuola ed extrascuola.

Da tali riflessioni si desume che l'intervento isolato diventa poco positivo per il Progetto di vita degli allievi portatori di handicap e, di conseguenza, sugli interventi relativi all'integrazione medesima.

Sebbene costruire relazioni tra i docenti curricolari, i docenti di sostegno, gli operatori dell'A.S. L. e la famiglia possa risultare faticoso e a volte piuttosto difficile è indubbio che solo organizzando la vita scolastica in tutte le sue componenti, secondo il modello della rete di risorse, si

²¹ Op. citata 6.

realizzerà una scuola che valorizza le differenze rispondendo ai singoli bisogni formativi²².

L'insegnante specializzato è un nodo della rete e coordinatore della rete stessa, un insegnante che attiva sostegni e competenze varie nella vita scolastica di tutti e che non si racchiude in una relazione didattica individuale con l'alunno disabile²³.

Infatti, in tutti i documenti ministeriali, dal 1975 in poi, si afferma che l'insegnante specializzato non è l'insegnante dell'alunno disabile. Si tratta di un docente di sostegno “alla classe”, assegnato al fine di favorire quelle situazioni organizzative che mirano a favorire il processo di integrazione. La scommessa per un ruolo efficace dell'insegnante di sostegno sta nella capacità di questa figura professionale di mettere in rete le proprie competenze comunicative con quelle degli altri docenti per coordinare i diversi livelli della progettazione educativa, compreso il piano educativo personalizzato per l'alunno disabile²⁴. Inoltre, operando in compresenza, cioè nell'aula con gli insegnanti curricolari ne condivide con questi ultimi la responsabilità degli interventi necessari. Il progetto di un insegnante che è costretto ad operare isolato ha meno possibilità di riuscita del progetto istituzionale che coinvolge le diverse componenti dell'organizzazione scuola che è fondamentale per la qualità della didattica²⁵.

Occorre, infine, considerare che la C. M. 153/88 sottolinea che è “illegittimo” istruire l'alunno in situazione di handicap facendolo uscire

²² Ianes D., Celi F. e Cramerotti A., *Il piano educativo individualizzato* Erickson, Trento 2003.

²³ Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione* Erickson, Trento 2000; Ianes D., *The italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some issues*, Trans. Jour. Phys. Sup. I, 117 (2006).

²⁴ Zanobini M., Usai M., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli Editore, Milano 2005.

²⁵ Canevaro A., Rubinelli A., *Per l'handicap. Un modello pedagogico complesso*, Pellegrini, Cosenza 1986.

dalla classe. Il provvedimento ribadisce la validità degli orientamenti espressi con la C. M. 250/85 specie per quanto attiene all'illegittimità dell'uscita dalla classe degli alunni con handicap, salvo nei casi in cui un periodo di attività individuale fuori dalla classe sia espressamente previsto dalla stesura del Piano Educativo Individualizzato e concordato tra docente specializzato e docenti curricolari.

Talvolta gli stessi insegnanti curricolari, in alcune situazioni, tendono ad isolare l'allievo disabile dal resto della classe, affidandolo quasi esclusivamente all'insegnante di sostegno, con il pretesto di volergli garantire un intervento individualizzato. Al contrario, l'allievo ha bisogno soprattutto di socializzare con i compagni, condividendone con loro le attività. Avere un costruttivo e sinergico rapporto con gli altri in classe è ciò che fa la differenza tra un soggetto isolato ed un soggetto ben accettato ed incentivato ad avere fiducia nelle proprie capacità. L'insegnante mette in evidenza quali sono i punti di forza e le differenze di ognuno, mostrando come esse possano essere utilizzate per aiutarsi vicendevolmente e quindi come risorsa per l'intero gruppo. *L'apprendimento cooperativo* orienta la classe in modo tale che gli alunni lavorino insieme per raggiungere gli obiettivi didattici, per adattarsi alle caratteristiche degli altri²⁶.

Anche per la stesura, ma ben di più la realizzazione e le verifiche del Piano Educativo Individualizzato, c'è bisogno di un professionista che interpreti un ruolo di tutela degli interessi esistenziali dell'alunno disabile, che lo aiuti nella memoria della sua storia e nella definizione di un suo progetto di vita. In questo ruolo, l'insegnante specializzato deve lavorare con la persona disabile ed i colleghi nel definire in modo condiviso,

²⁶ Savarese G., *Io e il mio amico disabile* Franco Angeli Editore, Milano 2009.

"obiettivi partecipati" (elaborati e vissuti insieme, non imposti), percorsi possibili, criteri di verifica e valutazione sia degli obiettivi che dei percorsi fatti per cercare di raggiungerli. Un buon Piano Educativo Individualizzato dovrebbe essere completo, globale ed equilibrato, integrato con le attività della classe, rispondente ai bisogni evolutivi e alle caratteristiche individuali. Dovrebbe essere anche flessibile, provvisorio e aperto alla sperimentazione e alla verifica. Un buon Piano Educativo Individualizzato tiene uniti i momenti della storia e della conoscenza approfondita dell'alunno, della progettualità a breve, medio e lungo termine, della definizione di interventi e materiali e delle verifiche e valutazioni. Queste quattro componenti si dovrebbero armonizzare in un ciclo continuo di azione-reazione, a cavallo tra storia dell'alunno e ricerca di una proiezione nel futuro che abbia un senso per la persona. Per questo l'insegnante specializzato deve avere uno sguardo "sottile", qualità percettiva penetrante, oltre che uno "sguardo lungo", e riuscire a vedere adulto quel bambino disabile che ha di fronte, vederlo adulto con le sue necessità e i suoi desideri, nel lavoro, in casa, nelle relazioni affettive, con gli amici.

1.7 CONSIDERAZIONI E COMMENTI

Ad oltre trent'anni dall'avvio dell'integrazione scolastica in Italia sono state raggiunte tappe importanti: siamo passati dall'esclusione all'inserimento (stare con i compagni normodotati), dall'inserimento all'integrazione (fare insieme agli altri), dall'integrazione alla valorizzazione delle diversità (produrre con i compagni), dal diritto allo studio al diritto all'apprendimento (imparare con gli altri) e dal successo scolastico a quello formativo (riuscire con i compagni).

Bisogna però augurarsi e soprattutto verificare che questa escalation non sia soltanto normativa ma anche fattuale. La difficoltà, infatti, per i docenti oggi è di coniugare i bisogni formativi di ciascun alunno con gli standard di competenze a cui far arrivare tutti gli alunni. Personalizzare gli obiettivi ed i percorsi di studio vuol dire garantire a tutti gli allievi lo sviluppo delle competenze scolastiche attraverso standard minimi garantiti. Un'individualizzazione dei percorsi avulsa dalle finalità della scuola di tutti, rischierebbe di favorire gli alunni socialmente più forti, danneggiando i più deboli, e tra questi anche quelli disabili, ai quali la scuola è tenuta a garantire il massimo delle opportunità.

Ogni provvedimento legislativo deve trapassare dal momento teoretico e problematico a quello metodologico e scolastico, sempre sull'onda portante del fenomeno esistenziale, come presenza costante nell'indagine del fenomeno sociale della scuola²⁷. Questo dovrebbe essere il traguardo di una Scuola che non sia più soltanto *cinghia di trasmissione della cultura*, ma anche e soprattutto laboratorio di esperienze e di conoscenze senza alcuna discriminazione tra gli allievi.

In tale ottica al corpo docente viene richiesto un comportamento equilibrato ed un atteggiamento esemplare, coerente ed adeguato alle peculiarità dell'allievo medesimo, secondo la normativa vigente²⁸. L'integrazione di qualità è anche qualità positiva per tutti gli attori coinvolti nei processi di integrazione, non solo per l'alunno in difficoltà. *Le pari opportunità e i diritti alla partecipazione sociale della persona handicappata*

²⁷ Musu A. M., *Educazione ed esistenza*, R. A. D. A. R., Padova 1967.

²⁸ Op. citata 6.

presuppongono una Scuola per Tutti e per Ciascuno, qualunque sia il livello scolastico e formativo, e per tutto il corso della vita²⁹.

²⁹ Carta di Lussemburgo, approvata al termine del seminario finale del programma comunitario Helios, Novembre 1996.

CAPITOLO II

La disabilità nella scuola superiore:
professionalità docente, problematiche
educative e dinamiche relazionali



II.1PREMESSA

A partire dagli anni 70, si è assistito in Italia ad un graduale passaggio dal concetto di inserimento a quello di integrazione degli alunni e degli studenti con disabilità nella scuola statale. La produzione normativa testimonia i diversi passaggi con i quali si è sviluppato un processo inteso a promuovere un percorso di inserimento e di integrazione delle persone con disabilità in ambito scolastico. Tale processo ha avuto come obiettivo quello di dare attuazione ad un “diritto”, ma soprattutto di implementare strumenti, metodi e servizi, che potessero favorire la partecipazione sociale e migliorare il rendimento scolastico delle persone con disabilità.

Ripercorrendo le tappe principali della normativa di quegli ultimi anni, vanno ricordate la legge n. 118 del 1971³⁰, che sancisce il diritto all’istruzione nella scuola comune e dispone provvedimenti per assicurarne la frequenza, e la legge n. 517 del 1977³¹, che riconosce l’importanza di interventi educativi individualizzati volti al pieno sviluppo della personalità degli alunni.

Il completamento del progetto dell’integrazione nel sistema scolastico italiano avviene con l’emanazione della C. M. n. 262/88, rubricata come: “Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale 215 del 3 giugno 1987³². Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap”. La suddetta circolare detta le norme applicative estendendo la normativa della legge 517/77 alla scuola media

³⁰ Legge - 30/03/1971 n. 118 "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili."

³¹ Legge - 04/08/1977 n. 517 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico."

³² Circolare Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione 22/09/1988 n. 262 "Attuazione della sentenza della Corte costituzione n.215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap."

superiore, salvo che per il numero di venti alunni per le classi in cui erano inseriti i portatori di handicap. Inoltre, dichiara illegittime alcune disposizioni della legge 118/71, legate alla frequenza scolastica nelle classi normali della scuola dell'obbligo in presenza di *“gravi deficienze intellettive o di menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”* e aggiunge: *“sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie”*. Per agevolare detta frequenza, lo strumento d'elezione per alunni con handicap è l'integrazione scolastica. Per questi alunni "capacità e merito vanno valutati secondo parametri peculiari adeguati alle rispettive situazioni di minorazione". E' evidente che si tratta di un salto di qualità importantissimo, destinato a sconvolgere la quiete della scuola secondaria di secondo grado, chiamandola in causa, così come era stato per la scuola media, rispetto ai diritti dei soggetti portatori di handicap, e soprattutto alla pienezza al diritto all'integrazione scolastica anche nella scuola secondaria.

Le indicazioni di cui alla C. M. n. 262 sono andate a confluire, sostanzialmente immutate, nella legge quadro n. 104/92³³ *“per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”*. Tale legge si propone di promuovere la piena integrazione delle persone in situazione di handicap in ogni ambito nel quale possono esprimere la loro personalità: *“nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società”* (Articolo 1, comma 1, lett. a) e ritiene prioritario che l'istruzione delle persone con disabilità si compia attraverso un loro inserimento *“nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie”* (Articolo 12, comma 2). La frequenza nelle classi comuni costituisce inoltre uno

³³ Legge - 05/02/1992 n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate."

strumento fondamentale per il raggiungimento dello “*sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione*” (Articolo 12, comma 3).

Tutto ciò ha dato vita ad una Scuola che, senza ignorare e sottovalutare l'apporto formativo dei contenuti e delle abilità culturali di base, utilizza tali strumenti per lo sviluppo delle molteplici potenzialità di ogni alunno, come diritto alla propria originalità ed individualità. Una Scuola attiva, dinamica, partecipe della vita al centro della quale è l'alunno come assoluto protagonista. Una Scuola, in definitiva, che ha perso non solo l'etichetta “speciale” o “differenziale”, ma anche l'etichetta “normale o comune” per acquisire quella integrata che “sia funzione esclusivamente di un gran numero di docenti altamente qualificati e di strutture tecnologiche e didattiche ben programmate”³⁴. E' necessario, dunque, riconsiderare la funzione della Scuola; questa scuola che, fino a tempi non molto lontani, è stata un'unità quanto mai isolata, deve essere “un'unità sociale nella più vasta sfera della società”, cioè deve porsi in una più stretta relazione con gli altri gruppi sociali della comunità³⁵ favorendo, così un'educazione che implica necessariamente il campo della vita extrascolastica. Solo una siffatta Scuola può porre in essere tutti gli strumenti atti a compensare eventuali deficit ed a prevenire disturbi della personalità e del comportamento, aiutando il soggetto con handicap a vivere in una collettività con i ragazzi della stessa età e di età vicino alla sua e con adulti che non siano solo i propri genitori. Il successo scolastico deve essere per tutti e per ciascuno; a tutti deve essere assicurato il diritto allo studio, a ciascuno individualmente devono essere garantite le offerte formative adeguate secondo la formula “tutti uguali,

³⁴ Flores A., *Gli handicappati e la scuola integrata*, in *Rivista Giuridica della Scuola*, vol.2, marzo-aprile 1983.

³⁵ Ottaway A. K., *Educazione e Società*, Armando, Roma 1976.

tutti diversi”. Perciò la scuola deve essere capace di integrare tutti, indipendentemente dalle risorse e dalle disabilità di partenza di cui ciascuno è portatore e capace di fare in modo che ciascuno possa dare il massimo sia a livello individuale che collettivo³⁶.

II.2 LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA SCUOLA SUPERIORE

In tale contesto il ruolo del docente acquista una valenza nuova e rilevante. La professione docente, infatti, presenta un’identità articolata e complessa, in cui si intrecciano diverse variabili³⁷.

Il cuore dell’attività dell’insegnante sta nella dimensione educativa del suo compito, che è quello di “prendersi cura” della persona nella sua globalità, facendosi carico sia dei suoi “bisogni”, sia delle più profonde esigenze connesse alla dignità della persona come tale. Quello che Maritain chiama “personalismo educativo integrale”³⁸ può considerarsi l’orizzonte ideale di riferimento, che coinvolge l’azione didattica, la relazione educativa, il rapporto con i colleghi, i genitori, l’organizzazione del sistema scolastico e la cultura in genere. La modalità specifica con cui l’insegnante realizza tale compito passa attraverso la sua interpretazione dell’azione didattica: l’insegnante educa insegnando, perché è in grado di cogliere il valore formativo dei diversi saperi e delle discipline, di metterne in luce il valore antropologico e di favorire il contatto tra i mondi vitali degli allievi e gli universi culturali di coloro che hanno

³⁶ Piazza V., *L’insegnante di sostegno*, Erickson Trento 2009.

³⁷ Cuoco R., Savarese G., *La disabilità nella scuola superiore: professionalità docente, problematiche educative e dinamiche relazionali*, in Quaderni del Dipartimento 2009-2010 Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce (2010), p.163.

³⁸ Maritain J., *Per una filosofia dell’educazione*, La Scuola, Brescia 2001.

elaborato forme di conoscenza significative³⁹. Tra i bisogni delle persone che crescono vi è infatti quello di essere aiutati nell'opera grandiosa e delicata della maturazione di un insieme di strutture mentali e di pensiero, nel contesto di una determinata cultura, che le giovani generazioni incontrano grazie al lavoro di quelle che le hanno precedute. Un luogo (la scuola) in cui ciò avviene in modo istituzionale ed esplicito, con l'impegno di persone (gli insegnanti) che a questo dedicano la loro vita e gli sforzi della loro intelligenza, riveste un valore strategico essenziale per la realizzazione delle finalità educative.

Petter individua tre componenti della professionalità docente: la competenza culturale, quella pedagogico-didattica e quella psicologica⁴⁰. Per quel che riguarda la prima componente diciamo subito che “conoscere bene” una disciplina significa conoscerla non solo per i suoi contenuti ma anche per i suoi aspetti epistemologici, e cioè per i concetti che ne costituiscono il fondamento e per i metodi che essa utilizza. E' necessario, cioè, che un allievo non giunga solo ad apprendere le conoscenze che formano il corpus di una disciplina, ma anche a conoscere i metodi che hanno permesso di acquisirle ed i concetti che permettono di elaborarle, collegarle tra loro e valutarle.

Si conosce bene la propria disciplina, poi, quando si è preparati a presentarla in “modo problemico”, quando cioè per ogni argomento è stato già trovato qualche problema che sia in grado di destare immediatamente l'interesse degli allievi, di coinvolgerli in una discussione di gruppo suscitando curiosità cognitiva che è condizione indispensabile per un'analisi approfondita del tema.

³⁹ Petter G., *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

⁴⁰ Petter G., *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze 2007.

La seconda componente della professionalità docente quella, cioè, pedagogica è strettamente connessa a quella didattica, nel senso che una certa idea dell'allievo che si desidera avere o, nello specifico delle scuole superiori, dell'adulto che si vuole contribuire a formare, determina la scelta delle strategie e delle tecniche da utilizzare. Un buon docente dovrebbe concepire la propria attività didattica come "attività di ricerca, che l'insegnante mantiene aperta ed in dialogo con le caratteristiche dei singoli studenti, che va continuamente riadattata in seguito alle loro risposte"⁴¹.

Gli allievi, infatti, si differenziano per tipo di intelligenza, per modalità di apprendimento, per personalità, per temperamento e per apprezzamento nei confronti della scuola e degli insegnanti; di conseguenza è bene che questi ultimi pur mantenendo complessivamente uno stile unitario siano abbastanza flessibili da prevedere la possibilità di interventi mirati, tanto da proporre al momento giusto ciò di cui i singoli allievi hanno bisogno. Ciò comporta che oltre alle competenze relative alla disciplina, che andranno somministrate in modo da rendere attivo e partecipe ogni alunno, debba essere particolarmente curata la modalità di relazione con i singoli e con la classe poiché è proprio il rapporto tra insegnante e alunno a determinare il successo o l'insuccesso del processo di insegnamento- apprendimento⁴².

E' naturale che l'inserimento dei ragazzi disabili nella scuola superiore determini mutamenti nella professionalità dei docenti dal momento che tale presenza presuppone, in modo più o meno consapevole, compiti, atteggiamenti e competenze modificate. In linea di massima dovrebbe

⁴¹ Arcari A., *Adolescenti a scuola*, in *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione* a cura di M. G. Riva, ETS, Pisa 2008.

⁴² Kanizsa S. (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

diventare indispensabile lavorare in gruppo intendendo per gruppo oltre gli altri componenti il consiglio di classe anche altre figure istituzionali di riferimento⁴³. Gli insegnanti devono essere in grado di dover risolvere i problemi che gli allievi presentano di volta in volta per poter raggiungere gli obiettivi prefissati, controllare i processi per far fronte agli imprevisti⁴⁴, innovare e riadattare l'attività didattica alle caratteristiche del singolo allievo che dovrà essere aiutato a crescere soprattutto come "persona". Questo significa innanzitutto, secondo quanto affermato anche nell'articolo 3 della Costituzione, aiutarlo a sviluppare tutte le sue potenzialità favorendo in lui la crescita di una capacità di autonomia nelle varie attività che gli vengono proposte. Gli insegnanti di scuola superiore, di qualunque disciplina, in considerazione di un inserimento sempre più ampio di soggetti portatori di handicap dovrebbero in primo luogo conoscere i profili dinamici funzionali dei singoli allievi per capire quali siano i reali bisogni formativi ed elaborare un Piano Educativo Personalizzato⁴⁵ rispondente ai bisogni medesimi. I docenti dovranno valorizzare le aree disciplinari di maggiore interesse, utilizzare in maniera integrata risorse esterne ed essere disponibili ad aggiornarsi sulle nuove tecnologie e sugli ausili specifici più opportuni per determinati deficit.

Aiutare l'allievo a crescere come persona significa anche creare con l'insegnante un rapporto personale; un insegnante dovrebbe innanzitutto fare in modo di apparire a ciascuno dei suoi allievi come persona "facilmente accessibile", una figura di riferimento alla quale, cioè, essi si possono rivolgere ottenendo immediata attenzione ed immediato ascolto. All'accessibilità e all'empatia si dovrebbe poi accompagnare una disponibilità a dare aiuto, aiuto che consiste in un'attività di counseling,

⁴³ Giusti M., *Disabilità e scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze 2006.

⁴⁴ Scandella O., *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

⁴⁵ Pesci G., *Piano Educativo Personalizzato*, Bulzoni, Città di Castello 1990.

ovvero aiutare un allievo inducendolo ad esprimersi ed analizzare le difficoltà che lo angustiano⁴⁶.

E' importante notare che spesso preferire alcune discipline piuttosto che altre, andare a scuola con continuità e volentieri avendo rispetto delle regole e dei vincoli che l'istituzione medesima impone, sono tutte componenti riconducibili a come gli insegnanti sono stati in grado di entrare in sintonia con gli allievi ed, in particolare, di essere stati non solo "insegnanti", ma anche "persone"⁴⁷. A tal proposito Petter riporta i pareri di alcuni giovani intervistati sui loro insegnanti; un ragazzo di 19 anni, afferma: "Ritengo che la maggior parte degli insegnanti siano *solo ed esclusivamente "insegnanti"* (entrano in classe, spiegano la lezione, interrogano, escono quando suona la campanella, ecc), *non sono affatto delle persone*, e cioè capaci di sensibilizzarsi a qualsiasi problema ed inconveniente all'interno della classe"; un'altra testimonianza afferma: "Ad i miei professori della scuola superiore non interessava quanto avessi potuto imparare negli anni precedenti avendo in classe un allievo portatore di handicap, ma erano interessati solo al semplice insegnamento della propria disciplina". Sono evidenti in questa testimonianza, la presenza nella scuola media di rapporti affettivi positivi e la loro assenza nella scuola secondaria. Da un lato, dunque, insegnanti con una visione piena della loro professione, comprensiva anche del compito di promuovere la crescita degli allievi come persone, dall'altro, invece, una visione riduttiva dei loro *compiti* avendo come unico obiettivo solo il semplice insegnamento della propria disciplina⁴⁸.

⁴⁶ Op. cit. 8.

⁴⁷ Pianta R. C., *Enhancing relationships between children and teacher* American Psychology Association, Washington D. C. 1999.

⁴⁸ Op. cit. 9.

Queste testimonianze dimostrano come l'assenza di un rapporto di affetto e la presenza di un risentimento più o meno forte ostacolano la *crescita* dell'allievo come *persona*, essendo legati, soprattutto, alla qualità del rapporto personale che un insegnante ha stabilito attraverso certi atteggiamenti e comportamenti.

Nell'età evolutiva la scuola costituisce un fondamentale contesto di crescita per l'allievo e tra le sue finalità primarie, accanto all'istruire, vi è principalmente l'educare e il favorire il processo armonico di sviluppo dell'allievo come persona. A tal fine, appare opportuno che i docenti sappiano osservare e ascoltare ciò che lo studente comunica, trovando momenti di dialogo, in quanto occasioni importanti in cui entrare in stretto contatto con ogni alunno, e modulando sempre il proprio intervento educativo sul rispetto dell'altro. In questa prospettiva, è importante che il docente rifletta sulle proprie modalità educative e interattive adottate in classe, considerando che uno stile educativo aperto e flessibile, oltre a creare un clima di classe positivo, si associa ad una maggiore sensibilità nei confronti del disagio degli alunni. In questo modo è possibile evitare anche la messa in atto di interazioni con gli allievi potenzialmente disfunzionali per la loro crescita e l'apprendimento.

Una simile riflessione sul proprio stile educativo richiede certamente all'insegnante di mettersi continuamente in gioco e di ridiscutere di volta in volta le proprie modalità relazionali, che ha strutturato nel corso della propria professione. È una scelta coraggiosa e faticosa, che tuttavia consente al docente di diventare realmente un adulto significativo nel percorso di crescita cognitiva, affettiva e sociale dell'allievo normodotato e non.

E' opportuno sottolineare che l'integrazione dei ragazzi disabili nella scuola secondaria superiore deve favorire il loro sviluppo relazionale e cognitivo attraverso un'organizzazione che crei un legame tra la scuola medesima e le altre professionalità e strutture presenti sul territorio quali ad esempio neuropsichiatri, psicologi e terapisti della riabilitazione⁴⁹. In questa sorta di rete si pongono anche gli insegnanti specializzati che soprattutto nella scuola secondaria superiore rappresentano una risorsa umana preziosa per gli allievi portatori di handicap. La scuola secondaria superiore, infatti, oltre alla varietà dei bisogni formativi che, pur all'interno della categoria dei cosiddetti "normodotati" si diversificano per livelli di competenza, interessi e motivazioni, si trova a rispondere alla richiesta di accogliere disabilità anche gravi; i docenti specializzati, pertanto, devono possedere una formazione che unisca tecniche specialistiche alla didattica relativa a determinate minorazioni insieme ad una competenza didattico-educativa di base. Ma tutti i docenti, non solo quelli specializzati, dovrebbero avere una formazione pedagogica, metodologica e psicologica aperta anche ai problemi della diversità e dell'handicap. In caso contrario c'è il rischio che la presenza degli allievi disabili nelle scuole secondarie superiori non riguardi la scuola nel suo insieme ma solo il docente specializzato destinato di fatto ad essere considerato l'unico responsabile dell'integrazione. La responsabilità dell'azione educativa svolta nei confronti dell'allievo disabile deve essere alla stessa stregua dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari; in caso contrario l'alunno rischia di essere isolato anziché integrato. In altre parole è sempre più necessario che la professionalità docente passi da una dimensione prevalentemente di "tipo esecutivo" ad

⁴⁹ Stella G., *Servizi specialistici e scuola di fronte ai problemi di apprendimento. Quale interazione?*, in "I care", ott.-dic. 1997.

una dimensione di “tipo progettuale” a vantaggio di tutti gli allievi e soprattutto di quelli portatori di handicap⁵⁰. Tale necessità viene ribadita anche nella Premessa ai programmi dei corsi biennali di specializzazione del 1995, in cui si definisce l’integrazione scolastica “dovere deontologico” di tutti i docenti: “...l’azione di integrazione... è compito dell’intero sistema scolastico e pertanto risulta essere dovere deontologico di tutti gli operatori scolastici che lo inverano”⁵¹.

D’altra parte, se “l’integrazione è quel livello di socializzazione che si costruisce attraverso l’apprendimento”, condizioni essenziali sono “che tutti operino in modo sinergico... e che tutti crescano come competenza relazionale e comunicativa, cioè come apprendimento...”⁵² non solo l’allievo in situazione di handicap, ma anche i compagni di classe e gli insegnanti stessi, sia curricolari che di sostegno.

L’integrazione degli allievi in situazione di handicap soprattutto alle scuole superiori diventa reale quando accanto alla particolare competenza degli insegnanti specializzati si creano nella scuola reti di sostegno formali ed informali capaci di supportare e contestualizzare il lavoro dei docenti assegnati per “forme particolari di sostegno”.

Cottoni individua tra i segnalatori di “alto livello” di integrazione “la capacità di elaborare e verificare collegialmente percorsi educativi calibrati secondo le esigenze degli alunni”, “la convinzione che il docente di sostegno possa lavorare in aula in compresenza e collaborazione con l’insegnante curricolare, o fuori dall’aula con piccoli gruppi di allievi, quando ciò sia previsto dalla programmazione”, ed infine “l’operatività

⁵⁰ Pavone M., *La qualità dell’integrazione dal “sostegno” ai “sostegni”* Atti del convegno “Handicap e scuola, l’integrazione possibile” Jesi, 1997.

⁵¹ Decreto Ministeriale 27 giugno 1995, n. 226 *Nuovi programmi corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75*.

⁵² Cottoni G., *Della qualità dell’integrazione*, Centro di documentazione per l’integrazione scolastica, Parma 1994.

sinergica tra scuola, sanitari e familiari dell'allievo in situazione di handicap".

Da ciò si desume che "l'integrazione scolastica è un cambiamento ed un adattamento reciproco, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze incorporate"⁵³. In tale ottica considerare il docente di sostegno come l'unico responsabile del processo di integrazione vuol dire voler accentuare e non ridurre le situazioni di handicap; tra l'altro una lettura attenta della normativa consente di delineare un ruolo dell'insegnante di sostegno che va ben oltre la delega totale svolgendo la propria attività nella piena *contitolarità con gli altri insegnanti* (legge n. 104/1992, articolo 13, comma 6) e condividendo con loro la responsabilità degli interventi necessari. La compresenza può essere definita anche approccio educativo cooperativo, per sottolineare la collaborazione e la messa in comune delle reciproche abilità⁵⁴.

Inoltre la C. M. n. 250/85 precisa in modo netto che "non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione del Piano Educativo Individualizzato, ma al contrario tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e dell'attuazione degli interventi didattico-educativi previsti dal Piano Educativo Individualizzato"⁵⁵. C'è, dunque, bisogno per la stesura, ma ben di più la realizzazione e le verifiche del Piano Educativo Individualizzato, di un professionista che interpreti un ruolo

⁵³ Canevaro A., *Handicap e scuola: manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

⁵⁴ Op. cit. 6.

⁵⁴ Circolare Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione 03/09/1985 n. 250 "Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap."

⁵⁵ Savarese G., *Io e il mio amico disabile* Franco Angeli Editore, Milano 2009.

di tutela degli interessi esistenziali dell'alunno disabile, che lo aiuti nella memoria della sua storia e nella definizione di un suo progetto di vita. In questo ruolo, l'insegnante specializzato deve, però, lavorare con la persona disabile e, soprattutto i colleghi nel definire in modo condiviso, "obiettivi partecipati" (elaborati e vissuti insieme, non imposti), percorsi possibili, criteri di verifica e valutazione sia degli obiettivi che dei percorsi fatti per cercare di raggiungerli.

Per questo l'insegnante specializzato deve avere uno sguardo "sottile", qualità percettiva penetrante, oltre che uno "sguardo lungo", e riuscire a vedere adulto quel ragazzo disabile che ha di fronte, vederlo adulto con le sue necessità e i suoi desideri, nel lavoro, in casa, nelle relazioni affettive, con gli amici⁵⁶. Per tale motivo oggi il ruolo del docente specializzato è importante e molto delicato: a fronte di una generalizzata diminuzione delle ore di sostegno assegnate a ciascun allievo, tale docente ha il compito di operare soprattutto a livello del team dei docenti per rappresentare correttamente i bisogni formativi dell'alunno disabile sul piano relazionale, cognitivo e sociale⁵⁷.

II.3 PROBLEMATICHE EDUCATIVE

Tutti i grandi pensatori e pedagogisti (da Socrate a Platone, da Aristotele a Sant'Agostino, da Cartesio a Kant, da Hegel a Dewey) al di là delle apparenti contraddizioni considerano le finalità educative presupposto indispensabile dell'azione e del pensiero umano. Ovviamente i fini

⁵⁷ Zanobini M., Usai M. C., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli, Milano 2005.

dell'educazione sono sempre gli stessi: non può esistere un concetto di educazione del soggetto normale diverso dal concetto di educazione per il soggetto con handicap. Infatti anche per quest'ultimo l'educazione è da concepire come un processo che deve provocare un cambiamento nell'allievo che avrà luogo solo se quest'ultimo accetterà ciò che gli insegnanti gli propongono; naturalmente i risultati si vedranno solo se gli insegnanti saranno stati in grado di spingere l'allievo a desiderare di apprendere⁵⁸, favorendo lo sviluppo della sua personalità ed il massimo possibile inserimento nella società.

L'inserimento degli allievi portatori di handicap nella scuola secondaria ha sollevato, tuttavia, complessi problemi perché sembra entrare in contraddizione, soprattutto per particolari tipologie di handicap, con gli obiettivi formativi di questo grado di scuola. Con fatica sono stati affrontati i problemi degli obiettivi formativi e professionali e quelli della didattica speciale, e gradualmente si è affermata, anche in questa scuola, la metodologia della programmazione e della verifica, dei progetti individualizzati e dell'organizzazione.

Ma quali caratteristiche rendono efficace l'insegnamento, vale a dire aiutano gli studenti, soprattutto i portatori di handicap e gli svantaggiati, a crescere come persone?

L'aiuto a "crescere" come persone può essere dato essenzialmente attraverso la qualità dei rapporti che un insegnante riesce a stabilire con gli allievi, sia a livello di classe sia a livello di singoli. La conoscenza fra la classe ed il docente avviene in un certo senso in modo proporzionale al numero di ore di cui il docente dispone ed il clima che si crea in classe dipende soprattutto dal modo in cui l'insegnante esercita la sua funzione di guida.

⁵⁸ Jonnaert P., Vander Borgh C., *Creer conditions apprentissage* De Boeck, Bruxelles 2003; Ricchiardi P. *Ricominciamo dal desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola* Sei, Torino 2005.

Nella letteratura pedagogica quando si parla di stili educativi ci si riferisce principalmente alle tre categorie individuate da Lewin, Lippit e White: stile democratico, stile autoritario e stile laissez faire o permissivo⁵⁹. Lo stile democratico è proprio dell'insegnante che mostra comprensione e interesse per i suoi allievi attraverso l'incoraggiamento, riprendendone, tuttavia, con autorevolezza le condotte inadeguate. Gli insegnanti con queste caratteristiche si pongono come guida che indica il cammino, ma che lascia liberi gli alunni di sperimentare e di agire, senza timore degli errori.

Al contrario, gli stili autoritario e laissez faire appaiono poco funzionali sia per lo sviluppo dell'allievo sia per la conduzione della classe. Infatti, lo stile autoritario è caratterizzato da un'assunzione di responsabilità forte da parte dell'insegnante, che lascia scarsa autonomia decisionale ai ragazzi e gestisce in modo direttivo l'interazione di classe. Al polo opposto, invece, lo stile laissez faire è contraddistinto da una mancanza di autorevolezza da parte dell'insegnante che rinuncia a porre regole e vincoli forti agli alunni. In entrambi i casi gli allievi non possono contare sul docente come punto di riferimento attento alle dinamiche interne alla classe e l'insegnante non promuove un dialogo costruttivo con gli alunni. Nel caso poi dello stile autoritario alcuni atteggiamenti e comportamenti del docente possono risultare eccessivamente rigidi e generare nell'alunno sentimenti di disagio.

Quando, invece, ci si riferisce ad alunni portatori di handicap le problematiche educative cambiano radicalmente poiché il percorso didattico deve essere organizzato in maniera essenzialmente individuale. Ma personalizzare non significa innanzitutto ripetere le lezioni,

⁵⁹ Lewin K., Lippit R. e White R. K., *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates"*, Journal of Social Psychology, 10, 271-299, 1939.

semplificandole in piccoli gruppi di alunni con difficoltà di apprendimento (come sembra di capire venga fatto leggendo il Piano Educativo Individualizzato), bensì partire proprio da tali alunni per fare dire loro quello che hanno capito, come lo hanno capito, e far così emergere le loro capacità, le loro personali predisposizioni e aspirazioni. Solo dopo questa fase di rilevazione e identificazione delle potenzialità, che si realizza ponendo ciascuno nella situazione favorevole a consentirgli la libera espressione di sé come persona unica, sarà possibile anche procedere ad un lavoro personalizzato, il più possibile creativo, aperto e flessibile, orientato in ultima analisi alla mobilitazione di competenze⁶⁰, disciplinari o interdisciplinari che siano, ma comunque al servizio della persona umana, del suo pieno sviluppo (Costituzione, Articolo 3, comma 2) e delle sue esigenze reali. E non v'è dubbio che per un giovane portatore di handicap la priorità vada data alla ricerca di una soddisfacente autonomia vitale quotidiana, puntando ad esempio più alla matematica “funzionale” che a quella tradizionale, dove per matematica funzionale s'intende quella necessaria a risolvere i problemi di tutti i giorni come fare la spesa, programmare gli impegni della giornata o arrivare a fine mese con un margine di cassa. Il fatto è che quando si lavora sulle autonomie di solito non si programmano obiettivi matematici tradizionali come il concetto di quantità o il valore posizionale delle cifre ma si cerca di insegnare solo ciò che è strettamente indispensabile al raggiungimento della competenza di autonomia programmata. Parliamo in questi casi appunto di matematica funzionale, vale a dire utile all'acquisizione della competenza che consentirà di essere autonomi in una specifica area.

⁶⁰ Pellerey M., *Matematica per competenze SEI*, Torino, 2003.

Ma a ben vedere la finalità principale per un disabile, che dovrebbe proprio essere rappresentata dall'autonomia personale, è la grande assente negli obiettivi previsti dal Piano Educativo Individualizzato in questo caso. E l'assenza del dichiarato non giustifica l'assenza dell'agito, esattamente come non lo giustificherebbe una mancata realizzazione del dichiarato. Ci troviamo di fronte a un alunno che guida l'automobile e non presenta disabilità motorie né sensoriali, ma un disturbo specifico dell'apprendimento come la dislessia: in che cosa potrebbe consistere quindi un'attività mirata al miglioramento dell'autonomia personale? Non banalmente nell'uso del denaro e nemmeno nel sapersi cucinare da solo, visto che la sua figura professionale sarà proprio quella di cuoco. Ad esempio potrebbe consistere in svolgimento di compiti di segreteria personale, gestione corrispondenza e database, gestione agenda appuntamenti, organizzazione viaggi (itinerario, mezzi di trasporto, alloggi, preventivo), creazione ed aggiornamento di siti web. Per quanto riguarda ad esempio la gestione di un agenda personale esistono numerosi programmi informatici (forse il più noto è contenuto nel programma "Works" di Microsoft) che permettono di attivare anche dei promemoria a scadenze prefissate.

In generale il principio ispiratore fondamentale dovrebbe consistere nel far superare la logica dell'assistenzialismo da un lato e dell'emergenza dall'altro⁶¹, dando al disabile gli strumenti per essere autonomo in futuro, senza con ciò tagliare i ponti con le istituzioni e le figure professionali che operano sul territorio. Fare meno esercizi di matematica o non fare prove scritte d'inglese può essere validamente compensato dall'imparare a costruire siti web usando programmi informatici, quindi basati su una logica matematica, e dall'approfondimento della terminologia inglese di

⁶¹ Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap* Mondadori Bruno, Torino 1999.

tipo tecnico informatico ormai imprescindibile nella società in cui viviamo.

In fondo il problema è che si tratta di cose che tutti noi “normodotati” diamo per scontate ma che possono rappresentare vere e proprie barriere all’integrazione sociale per alunni portatori di handicap e/o particolarmente vulnerabili sul piano psicologico. Non va neppure sottovalutata l’importanza di strumenti quali gli ipertesti e la multimedialità⁶². Scoprire che esiste un altro modo per scrivere un testo, più libero e in fondo più simile al funzionamento della nostra mente, una rete naturale di milioni di neuroni quale è quella virtuale di Internet, non può che rinforzare nell’alunno dislessico la fiducia in se stesso e nelle proprie capacità, sostenendo così la motivazione ad apprendere sempre nuove cose.

II.4 DINAMICHE RELAZIONALI

L’adolescenza rappresenta un periodo di cambiamento sotto diversi profili: fisico, intellettuale, sociale e morale, un cambiamento che coinvolge vari aspetti della persona.

Durante la preadolescenza e l’adolescenza un ragazzo deve affrontare alcuni compiti che sono fondamentali per la sua vita; il primo compito è l’acquisizione del pensiero ipotetico, della capacità, cioè, di ragionare come un adulto; un altro è la progressiva conquista dell’autonomia nei confronti dei genitori; un terzo è il definitivo superamento del complesso di Edipo attraverso investimenti affettivi nei confronti di coetanei dell’altro sesso esterni al mondo familiare; un quarto è il coronamento

⁶² Calvani A., *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990; Calvani A. (a cura di), *Multimedialità nella scuola*, Garamond, Roma 1996.

del processo di socializzazione attraverso la partecipazione alla vita del gruppo dei coetanei⁶³.

Gli psicologi definiscono l'adolescenza come una sorta di nuova nascita dal momento che comporta diverse modificazioni: l'adolescente si separa da un corpo equilibrato, dal suo mondo infantile, dai suoi giochi, per individuare nuove attività e nuovi interessi di gruppo e di relazione. Secondo Piaget il bambino ha una morale eteronoma, definita e stabilita dagli altri: crede che una cosa sia giusta o sbagliata a seconda di quello che gli dicono gli adulti⁶⁴. Con l'aumentare delle capacità logiche vuole poter decidere e valutare criticamente ciò che è bene e ciò che è male. Ciò comporta ovviamente paure e incertezze, i ragazzi temono di perdere i loro punti di riferimento perché vogliono decidere e valutare in proprio le loro scelte morali.

Questo crea una situazione di disagio psicologico e sociale che non è uguale per tutti gli adolescenti e non è da tutti vissuta con pari grado di intensità. In tutti però è evidente il tentativo di superare siffatta situazione di incertezza facendo del proprio io il centro dell'universo⁶⁵.

Il rifiuto delle immagini parentali provoca nel preadolescente-adolescente la tendenza al disagio che lo espone al pericolo della asocialità, ma che al contempo lo rende sensibile a nuove identificazioni con persone che stanno al di fuori della famiglia come i compagni di classe ed i docenti. Certo, i compagni di classe e gli amici sono sempre stati presenti anche negli anni precedenti; ma essi avevano prevalentemente il carattere di compagni di studio o di gioco, talvolta anche solo occasionali, perché i punti di riferimento fondamentali erano gli adulti. Con l'inizio dell'adolescenza, viceversa, il gruppo dei coetanei assume una netta

⁶³ Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1999.

⁶⁴ Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino 1983.

⁶⁵ Op. cit. 17.

preminenza rispetto agli adulti ed ogni adolescente appartenente ad un gruppo considera quest'ultimo come qualcosa di proprio: un contesto in cui può avere legami personali con altri, in cui può ottenere qualcosa che altrimenti sarebbe irraggiungibile, in cui sente di contare come persona. Del gruppo fanno parte altri dai quali l'adolescente vuole essere accettato, con cui si confronta per verificare la propria autostima nonché le esperienze di successo e di fallimento⁶⁶.

Gli amici del gruppo e l'amico del cuore costituiscono un sostegno ed un punto di riferimento in una fase della vita in cui i rapporti con gli adulti sono messi in crisi dal crescente bisogno di autonomia. Rappresentano "zone franche" in cui un ragazzo sente di poter discutere alla pari di problemi che sono comuni anche agli altri, e trova nella presenza degli altri motivo di costante rassicurazione⁶⁷.

La possibilità di far parte di un gruppo diventa alla luce di queste considerazioni fondamentale per una persona disabile e, soprattutto, nelle scuole superiori l'obiettivo primario resta la costruzione di "relazioni inclusive" basate sul compito di porre tutti i soggetti sullo stesso livello e consentire loro di rispecchiarsi nell'identità del proprio gruppo.

Per un allievo adolescente che si prepara ad affrontare il percorso delle scuole superiori occorrono, di conseguenza insegnanti molto preparati, insegnanti cioè nei quali le diverse componenti della professionalità non solo siano tutte presenti in maniera soddisfacente ma siano soprattutto adatte a rispondere bene agli specifici problemi educativi che si presentano in questo periodo dello sviluppo.

⁶⁶ Palmonari A., *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna 2001.

⁶⁷ Op. cit. 24.

Per un adolescente portatore di handicap è molto più sfumata rispetto ai suoi coetanei l'opportunità che la famiglia o la scuola gli offra la possibilità di ricoprire un ruolo; inoltre vi è un atteggiamento diffuso da parte della società e della famiglia di combattere contro i sentimenti di rifiuto, proteggendo il portatore di handicap e trattandolo come un "eterno infante", un bambino all'infinito. Queste modalità risultano inadeguate nella situazione adolescenziale, dove invece c'è sempre più bisogno di sentire che un ruolo viene riconosciuto per appropriarsi di un'identità, di un'idea del sé che vede un ragazzo sempre più impegnato in un costante sforzo di riflessione sulla sua stessa persona, una riflessione che ha come obiettivo principale quello di elaborare *un'immagine unitaria di sé*, nel cui ambito le varie qualità appaiono fra loro in un rapporto dinamico, che può essere di potenziamento, di attenuazione o di compensazione⁶⁸.

Quando le classi sono eterogenee, un obiettivo evidente è quello che tra gli alunni si sviluppi comprensione e rispetto per le differenze di ciascuno, affinché ognuno possa sostenere e incentivare l'apprendimento egli altri. L'apprendimento cooperativo offre un'alternativa naturale, un modo per orientare la classe in maniera tale che gli alunni lavorino insieme per raggiungere gli obiettivi didattici e favorire buone relazioni sociali. Dai risultati di un confronto sperimentale è emerso che le esperienze di apprendimento cooperativo, rispetto a quello di apprendimento competitivo ed individualista, hanno favorito una maggiore interazione tra allievi disabili e normodotati ed una maggiore empatia tra tutti gli alunni⁶⁹.

⁶⁸ Op. cit. 24.

⁶⁹ Op. cit. 18.

Il portatore di handicap che riesce a svolgere un lavoro anche se minimo e meccanico, ricopre un ruolo che gli può consentire l'accesso in un meccanismo circolare di autovalutazione e di fiducia nelle proprie capacità. Ma in un ambiente come quello della scuola superiore è più difficile per un allievo adolescente disabile individuare un ruolo capace di creare un riconoscimento di un senso di esistere positivo ed utile. Tra l'altro quando in una classe di un istituto superiore vi è un allievo portatore di handicap si possono incontrare difficoltà nella comunicazione e nella definizione dei ritmi di apprendimento attraverso mezzi e strumenti comuni. I programmi più rigidi non permettono di adeguarsi a situazioni particolari e, di conseguenza, i docenti delle scuole secondarie superiori hanno maggiori difficoltà a confrontarsi con la diversità degli alunni e a realizzare insegnamenti individualizzati. Al contrario i docenti curricolari e di sostegno devono considerare l'opportunità di progettare per gli allievi disabili un percorso verso l'autonomia che è legata ad un processo di identità di ragazzi che scoprono giorno dopo giorno difficoltà e possibilità.

E' necessario soprattutto per tali allievi che i temi affrontati da un insegnante nel proprio ambito disciplinare rispondano ai *bisogni di crescita degli adolescenti*, e cioè ad interessi già presenti in loro, così che essi non solo si sentano coinvolti ma ricevano un aiuto nella costruzione della loro personalità, nel senso che le conoscenze e le abilità apprese diventino effettivamente parti costitutive del loro Io. E', però, pure necessario che le attività di apprendimento proposte oltre a venir incontro ad interessi già presenti, giungano anche a *suscitare interessi nuovi*, e quindi ad arricchire la personalità di nuove dimensioni⁷⁰.

⁷⁰ Op. cit. 24.

Progetto individualizzato, infatti, non vuol dire separazione dell'allievo portatore di handicap da un'appartenenza ad una classe o ad un contesto scolastico ma permettere allievo medesimo di percorrere una strada diversa che conduce ad obiettivi comuni ai suoi coetanei⁷¹. Fondamentale per realizzare ciò è anche la costruzione di reti di amicizia in cui diventa necessaria la partecipazione dei soggetti alle decisioni. A scuola, infatti, gli alunni possono essere investiti della responsabilità di accogliere e gestire il compagno portatore di handicap, inventando modalità di lavoro affinché anche lui sia parte di un sistema⁷².

L'educazione inclusiva, infatti, viene favorita in ambienti scolastici in cui l'insegnamento è attivo ed in cui le difficoltà ed i problemi che insorgono vengono analizzati per produrre miglioramenti; come sottolineavano Mallette e colleghi (1992)⁷³, il silenzio o il pianto di un alunno, ad esempio, può essere segnale di solitudine o protesta oppure il colpire un oggetto scolastico può essere indicatore della eccessiva difficoltà di un compito. E' necessario, pertanto, stimolare la partecipazione attiva degli alunni attraverso la cooperazione e la propensione a lavorare in gruppi guidati. Quanto più l'insegnante permetterà alle diversità di essere il "carburante" di un creativo problem solving, tanto maggiore sarà l'inclusione che saprà realizzare⁷⁴.

Occorre per l'alunno disabile la necessità di rendere sempre più "speciale" la "normalità" del far scuola tutti i giorni. la normalità del relazionarsi e dell'imparare con tutti gli altri alunni. Ciò gli dà identità, appartenenza, sicurezza ed autostima, ed è efficace a produrre

⁷¹ Canevaro A., *Pedagogia speciale La riduzione dell'handicap* Bruno Mondadori, Milano 1999.

⁷² Ianes D., Tortello M. (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1999.

⁷³ Mallette P., Miranda P., Kandborg T., Jones P., Bunz T., Rogow S., *Application and lifestyle development process for persons with severe intellectual disabilities: a case study report*, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, **17**, 179 (1992).

⁷⁴ Soresi S., *Psicologia delle disabilità*, Il Mulino, Bologna 2007.

apprendimenti rispetto alle sue specifiche problematiche, anche complesse. L'alunno con disabilità ha infatti sia il diritto all'integrazione che il diritto a risposte specifiche e efficaci. Le due cose non sono affatto in contraddizione, come non lo sono la normalità e la specialità, se le combiniamo nella «speciale normalità»⁷⁵.

Una normalità più speciale, che ci consenta di sfuggire ai rischi della separazione da un lato e dell'improvvisazione dall'altro. Era consapevole di questi rischi anche Vygotskij, quando scriveva⁷⁶: “L'isolamento dei ciechi in scuole speciali non può dare buoni risultati, poiché, nel far ciò, tutto il lavoro educativo fissa l'attenzione degli alunni sulla loro cecità invece di dare a essa un'altra direzione. Si rafforza la psicologia del separatismo propria dei ciechi, restringendoli in un microcosmo stretto e soffocante”. Per questo, il compito naturale dell'educazione di questi bambini (con ritardo mentale) è l'instaurazione di quelle reazioni vitali più indispensabili che potrebbero realizzare un seppur minimo loro adattamento all'ambiente, fare di loro membri utili della società e rendere la loro vita sensata e attiva. È estremamente importante, dal punto di vista psicologico, non rinchiuderli in gruppi particolari, ma stimolare nella pratica, più ampiamente possibile, i loro rapporti con gli altri bambini.

Le considerazioni pedagogiche pratiche sull'opportunità di un'educazione arrivano a volte in questi casi a una *contraddizione* con le esigenze psicologiche. Per esempio quando si presenta il principio della scuola ausiliaria: alcuni pedagoghi ritengono che la separazione dei bambini ritardati in scuole speciali non è sempre utile sebbene, dal punto di vista della realizzazione dei programmi, sia desiderabile liberare le

⁷⁵ Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali* Erickson, Trento 2006.

⁷⁶ Vygotskij L., *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento 2006.

scuole comuni dai bambini che rimangono indietro. Tuttavia, nei casi di ritardo più grave, non esiste alcun dubbio sul fatto che siamo costretti a incaricare dell'educazione di tali bambini scuole create appositamente per questo⁷⁷.

Anche in queste righe si rincorre una duplice esigenza: di normalità e di specialità, che Vygotskij sentiva quasi in «contraddizione». Quasi cento anni fa era difficile, anche per uno studioso così profeticamente anticipatore come lui, pensare a una soluzione che avvicinasse le esigenze psicologiche e pedagogiche della specialità e della normalità.

L'integrazione scolastica migliore, quella che realizza la «speciale normalità» può rispondere oggi a questi bisogni apparentemente così antagonisti. Normalità dunque come uguaglianza di valore. Alla normalità si deve dare un primo significato (e valore) come *identità dei diritti*: normalità come pari valore di ognuno, uguaglianza dei diritti, a prescindere dalle condizioni personali, sociali, ecc. Il pari valore intrinseco di ogni persona è alla base dell'intero *corpus* di leggi e norme del nostro Paese, partendo dalla Costituzione. Nella nostra legislazione si affermano infatti i pari diritti e le pari opportunità di tutti, la pari dignità delle persone, e ci si impegna a rimuovere eventuali ostacoli che impediscano la realizzazione delle potenzialità di ognuno.

Bisogno di normalità, dunque, come affermazione del possesso degli stessi diritti di tutti gli altri, dell'essere soggetto di valore pari a quello di tutti gli altri e di avere pari opportunità. Sentirsi normali nel senso di sentirsi di pari valore, anche se profondamente diversi. Questo bisogno di normalità non nega la diversità o il bisogno speciale dei deficit o delle patologie specifiche, soltanto li colloca all'interno di un fondamentale ed essenziale bisogno di normalità, di valore e di dignità. L'affermazione

⁷⁷ Op. cit. 38.

dell'uguaglianza e del pari valore non nega le reali diversità delle persone, ma non le usa come discriminanti o per giustificare la riduzione di diritti e opportunità.

Ma la normalità non è soltanto «valore normale», cioè uguale di ogni persona, è anche fare come tutti, vivere con tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle istituzioni, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei rituali, nei luoghi «normali», quelli cioè «di tutti», non soltanto di qualcuno. Il senso di appartenenza alla normalità crea anche coesione sociale tra gruppi che potrebbero altrimenti non aver alcun rapporto e legame reciproci, come ad esempio gli alunni disabili in una scuola speciale e gli alunni che frequentano una scuola normale.

Questo benessere psicologico non è soltanto a senso unico, non ne beneficia, cioè, soltanto la persona debole, quella che aspira alla normalità perché non è normale. Tutti ne abbiamo bisogno e tutti godiamo dei benefici della normalità e dell'appartenenza alla normalità di tutti, anche di chi ha differenze.

Nella normalità scolastica tra insegnanti, compagni e materiali di apprendimento normali, anche l'alunno disabile ha maggiori probabilità di essere categorizzato come più «normale», con le positive aspettative che ne conseguono, rispetto a quelle che avrebbe se fosse associato stabilmente ad un gruppo di soggetti non-normali (ad esempio, una classe speciale di alunni disabili). Nella normalità ci sono più probabilità di elaborare una identità sociale normale, con motivazioni, valori e obiettivi comuni e condivisi con gli altri compagni di vita.

La normalità istituisce, struttura anche modi di pensare, significati, schemi di comportamento condivisi, regole e rituali, modelli che si fissano e si interiorizzano per effetto di identificazione, ripetizione,

partecipazione, comunicazione e coevoluzione. Si impara a pensare percepire, agire, insieme ad altri, insieme a tutti gli altri. Ci si sente un gruppo normale, con le caratteristiche della normale gruppalità quando si interagisce per raggiungere uno scopo comune, quando siamo consapevoli del fatto che l'essere in gruppo costituisce uno strumento utile al raggiungimento di obiettivi rilevanti^{78,79}.

Come dice Nirje, normalizzazione significa un ritmo normale del giorno, della settimana, dell'anno, ma significa anche vivere le esperienze normali di sviluppo nel ciclo della vita; godere di una gamma di scelte ed ambizioni; il diritto di vivere in una casa normale in un quartiere normale, significa non essere isolato dalla società⁸⁰.

A supporto di questa tesi, particolarmente interessante è il lavoro di Peck, Donaldson e Pezzoli in cui sono riportate le interviste di 21 studenti di scuola media superiore a proposito della loro esperienza di contatto con compagni disabili⁸¹. L'esame dei protocolli indica che questi studenti valutano positivamente l'esperienza avendone ricevuto numerosi benefici. Infatti la ricerca rileva non solo un maggiore sviluppo dei valori personali, ma anche un miglioramento del concetto di sé e, soprattutto, una maggiore comprensione interpersonale. Si constata inoltre un aumento della capacità di comprensione dei sentimenti e delle convinzioni che motivano il comportamento degli altri e, contemporaneamente, delle differenze che di fatto esistono tra gli individui.

⁷⁸ Manetti L., *Psicologia sociale*, Carocci Editore, Roma 2002.

⁷⁹ De Grada E., *Fondamenti di psicologia dei gruppi*, Carocci Editore, Roma 1999.

⁸⁰ Nirje B., *The Normalization Principle and its Human Management Implications*, in *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* (a cura di Kugel R. B., Wolfensberger W.) Washington DC: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

⁸¹ Peck C. A., Donaldson J., Pezzoli M., *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*, in *La qualità dell'integrazione scolastica* (a cura di Ianes D. e Tortello M.) Trento, Erickson, 1999.

II.5 CONCLUSIONI

Nella prassi educativa quotidiana, gran parte del lavoro ricade sul docente di sostegno, una figura di insegnante che nella scuola superiore non ha trovato ancora un ruolo preciso ed identificato come l'unica persona cui delegare i problemi relativi alla presenza in classe di uno o più allievi portatori di handicap.

Tutto ciò perché chi ha dei bisogni particolari non è separato e neanche il suo percorso scolastico deve avvenire in una dimensione separata; chi ha delle esigenze separate deve poter comprendere che appartiene ad una società; di conseguenza il percorso individualizzato non deve trasformarsi in un percorso separato. L'originalità di un individuo è nell'appartenenza ad una pluralità di originalità che compongono una società e la comunità scolastica ha, pertanto, questo dovere non esclusivo e tale da riflettere un dovere più ampio. A volte il timore delle famiglie nasce dalla possibilità di interpretare l'integrazione come qualcosa che potrebbe causare la perdita, soprattutto dopo la scuola superiore, di quell'accompagnamento istituzionale che invece deve rimanere.

In questo senso è utile la riflessione in margine a quel passo di Kant in cui si legge che la colomba leggera, quando nel suo volo libero fende l'aria di cui sente la resistenza, potrebbe immaginare di riuscire a volare meglio nello spazio vuoto d'aria. Il vuoto d'aria però non le consentirebbe di volare. Il volo leggero è possibile perché c'è l'aria, e la vita è possibile perché c'è l'accompagnamento istituzionale⁸². Alla luce di tale metafora è auspicabile una scuola che garantisca a tutti il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione attraverso una molteplicità di modelli, di piani di studio e di offerte formative, che dia risposte

⁸² Op. cit. 32.

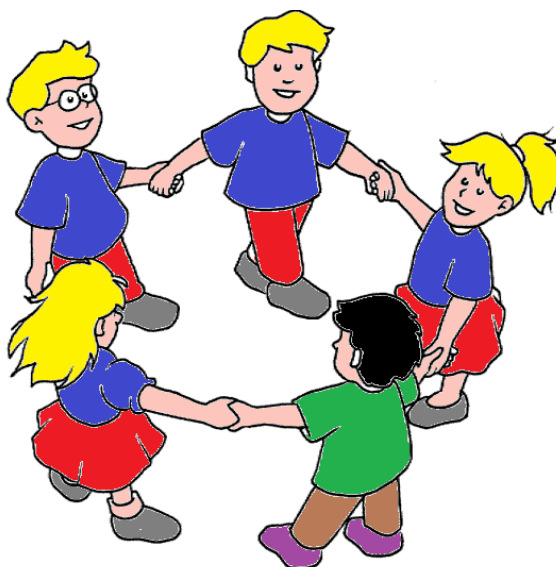
adeguate e coerenti ad una utenza sempre più diversificata ed esigente, offrendo opportunità ed opzioni di alto e qualificato livello. Una scuola, insomma, d'ispirazione e di respiro europeo, che al tempo stesso sia profondamente radicata nelle tradizioni e nelle realtà nazionali e locali, abbia un'identità riconoscibile e condivisa, pur nella molteplicità delle appartenenze e delle convinzioni culturali, ma senza negare, anzi esaltando, il valore delle diversità. Una scuola che, attraverso il sapere, il fare e l'agire formi tutti gli allievi come persone, faccia loro acquisire conoscenze e competenze adeguate e, nel contempo, li prepari all'inserimento nel mondo del lavoro.

In tale prospettiva “l'insegnamento dovrebbe essere considerato una professione i cui membri assicurano un servizio pubblico; tale professione richiede non solo conoscenze approfondite e competenze specifiche, acquisite e mantenute attraverso studi rigorosi e continui, ma anche senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione e del benessere degli allievi.”⁸³

⁸³ Articolo 6 della Raccomandazione sullo status degli insegnanti, redatta dall'Unesco nel 1996.

CAPITOLO III

La rappresentazione sociale della disabilità: considerazioni generali



III.1 CONSIDERAZIONI GENERALI

Ciò che distingue una persona non handicappata da una che viene considerata tale è la possibilità di includere il suo prodotto nella norma, ossia il fatto che un'alta percentuale di individui possono esplicitare le loro possibilità all'interno di un parametro accessibile a loro e pertanto considerato normale. Questo concetto graficamente è rappresentato da una curva ad U rovesciata, detta curva di Gauss⁸⁴.

In termini numerici si potrebbe dire che un soggetto risulta normale quando le sue capacità rientrano nella parte centrale della curva, la quale rappresenta la più comune distribuzione dei fenomeni o attività osservate.

In Italia, attraverso diverse denominazioni, pian piano è venuta a mutare la concezione che la società ha delle persone con disabilità.

Dare una definizione univoca, esauriente e completa di handicap è difficile, in quanto si rischia di estendere il concetto a tal punto da considerare come portatori di handicap una percentuale elevata di soggetti.

La nostra tradizione culturale ci porta a considerare la bellezza come un aspetto di bontà, del bene che è connaturato al bello, mentre il vizio viene ricondotto all'idea del brutto. Il disabile viene collegato all'essere brutto perché facente parte della categoria incompresa.

Da sempre persone con disabilità hanno avuto una storia difficile. Considerati elementi di disturbo, hanno vissuto diverse vicissitudini, usati come saltimbanchi o fenomeni di attrazione nei circhi, descritti dalla letteratura come creature infelici, cattive, naturalmente brutte. Questo

⁸⁴ Trisciuzzi L., *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo*, Lisciani e Giunti, Teramo 1980.

non riconoscimento, si è rispecchiato nelle vecchie parole *invalido e minorato, invalidità e minorazione*, che hanno sostituito parole ancor più crude e, spesso, dall'origine offensiva (idiota, storpio...) che hanno resistito a lungo non solo nel linguaggio burocratico.

La risonanza negativa che un po' alla volta ha cominciato ad accompagnarle ha spinto ad accettare dagli anni Cinquanta la parola *handicap e handicappato*.

Tra le definizioni più accreditate si ha quella dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) del 1980⁸⁵, in cui si distinguevano il livello della *menomazione*, il livello della *disabilità* e il livello dell'*handicap*: “L'handicap è la condizione di svantaggio vissuta da una persona a seguito di una menomazione e disabilità che limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali”.

Mentre per un individuo la menomazione ha carattere permanente, la disabilità dipende dall'attività che si deve esercitare e l'handicap esprime lo svantaggio che ha nei riguardi degli altri individui, i cosiddetti “normali”. L'aspetto significativo di questo primo documento dell'OMS è stato quello di associare lo stato di un individuo non solo a funzioni e strutture del corpo umano, ma anche ad attività a livello individuale o di partecipazione nella vita sociale.

La classificazione ha mostrato i suoi limiti nell'eccessivo richiamo al modello medico. Secondo tale modello la disabilità è un impedimento biologico permanente, un limite da superare, una “normalità mancata” o deficitaria; la persona con disabilità, o come dicono i sostenitori del modello medico, handicappata, è una persona con abilità minori rispetto

⁸⁵ OMS, *Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH)*, Cles, 1980

le persone non disabili o che sono guarite: una persona quindi da curare, e che desidera ardentemente tornare alla normalità che gli è stata tragicamente negata o sottratta.

Tale modello si occupa quindi esclusivamente della classificazione diagnostica e della riabilitazione dell'handicap, offrendo terapie strumentali e/o chirurgiche che consentono al soggetto di progredire verso la strada della guarigione⁸⁶.

Il secondo documento pubblicato dall'OMS nel 2001 ha per titolo "International Classification of Functioning, Disability and Health" (ICF)⁸⁷, un titolo già di per sé indicativo di un cambiamento sostanziale e rivoluzionario nel modo di porsi di fronte al problema: non ci si riferisce più ad un disturbo, strutturale o funzionale, senza prima rapportarlo ad uno stato considerato di salute e, soprattutto, all'ambiente circostante che lo crea.

Viene così spostata la causa di esclusione sociale dalla disabilità all'ambiente: la persona non può partecipare alla vita sociale non a causa della sua disabilità ma a causa delle barriere architettoniche che tale società possiede.

I nuovi termini introdotti dall'ICF⁴ sono, dunque, relativi non più alla disabilità ma alle attività personali e non più all' handicap o allo svantaggio ma alla partecipazione sociale. Con *attività personali* si considerano le limitazioni di natura, durata e qualità che una persona subisce nelle proprie attività, a qualsiasi livello di complessità, a causa di una menomazione. Sulla base di questa definizione, ogni persona è diversamente abile.

⁸⁶ Dalla brochure di presentazione dell'Institutes for the Achievement of Human Potential, centro di Riabilitazione fondato a Filadelfia, con sede anche in Italia dal 1987.

⁸⁷ ICF 2001, *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, OMS, Erickson, Trento, 2001

Con *partecipazione sociale* si considerano le restrizioni di natura, durata e qualità che una persona subisce in tutte le aree o gli aspetti della propria vita a causa dell'interazione fra le menomazioni, le attività ed i fattori contestuali.

Altra definizione di handicap comunemente accettata, è quella dichiarata dalla Legge Quadro n. 104 del 1992, articolo 3: "E' persona handicappata quella che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale (..) che causa difficoltà (..) tali da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione".

Tuttavia, i termini quali *diversamente abile*, od anche *diversabile e diversabilità*, hanno sollevato aspre critiche: ma diverso da chi? Non è una qualità umana preziosa il fatto che per qualche aspetto siamo tutti diversi?

A formare una persona vi sono numerose capacità: intellettive, percettive, motorie, affettive ed altre. Siamo sicuri che ciò che intendiamo per norma includa tutte queste manifestazioni quando classifichiamo "normale" un individuo?

In parallelo alla limitazione del concetto di norma e per corrispondenza si colloca la rigidità del concetto di educazione, impiegato nella scuola. L'educatore, persona fisica o istituzione scolastica, modifica l'allievo costringendolo con la sua attività educativa ad inserirsi in una norma che rappresenta "l'io culturale" che meglio si integra nella società.

E' possibile superare tale rigidità solo se l'insegnante modifica i parametri della norma, allargando i limiti del normale includendovi aspetti della personalità dell'allievo che possano rispondere ad una nuova frontiera del normale.

Una particolare riflessione merita l'esame dell'aspetto psicologico della persona con handicap, ossia le complicazioni sul piano psichico di un disturbo sia motorio che intellettuale. Un disturbo che pur essendo

parziale coinvolge la struttura fisica e psichica della persona: in una parola la personalità. Indubbiamente Alfred Adler⁸⁸ nel rilevare che l'individuo è una struttura sia nel suo aspetto fisico sia in quello psichico aveva ben ragione di affermare che ogni variazione anche parziale altera irrimediabilmente l'intera struttura della personalità.

A livello educativo, dunque, è necessario isolare il disturbo e cercare di conoscere l'individuo nei suoi aspetti più profondi.

III.2 INSERIMENTO ED INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Inserimento ed integrazione scolastica del bambino disabile hanno conosciuto, in Italia, diverse fasi caratterizzanti. Partendo dagli anni '60, sino ai giorni nostri, possiamo sottolineare una prima tappa di esclusione del soggetto per la paura nei confronti dell'handicap ed in particolare per le disabilità mentali, quindi l'esclusione del bambino dai contesti sociali e dalla scuola, e la totale delega della gestione dell'handicap a strutture speciali. La fase successiva è stata di medicalizzazione, nei confronti dell'handicap, con completa deresponsabilizzazione da parte della scuola e degli insegnanti. Le persone portatrici di handicap sono state classificate in educabili, addestrabili ed accudibili, con un'assoluta non operatività nei confronti dei soggetti più gravi. Le prime forme di inserimento non si sono avute ad opera di valutazioni scientifiche, quanto successive a movimenti di contestazione di tutte le strutture pubbliche. Come risultato si è ottenuto un inserimento in scuole, i cui insegnanti sono risultati totalmente impreparati al ruolo educativo per

⁸⁸ Adler A., *Psicologia individuale*, Newton Compton, Roma, 1970.

disabili. Molti operatori del periodo hanno parlato, non a caso, di inserimento selvaggio, mancando professionalità e progetti in grado di garantire il diritto allo studio.

In questa fase di totale assenza pedagogica è stato trascurato l'apprendimento in favore di un'improbabile opera di socializzazione.

Con l'avvento della Legge Quadro 104/92 ed una maggiore professionalizzazione degli insegnanti, si sono definite le fasi dell'integrazione dell'allievo in situazione di handicap, attraverso una prima diagnosi clinica e funzionale, il tracciato del profilo dinamico funzionale (che indica il prevedibile sviluppo dell'alunno con handicap, concentrandosi più sulle sue potenzialità che sulle sue carenze) e del piano educativo individualizzato che costituisce un progetto globale di vita contenente percorsi educativi, riabilitativi e sociali.

I nuovi obiettivi che si delineano non sono più di mera ed ipotetica socializzazione ma di apprendimento, sviluppo delle capacità comunicative, socializzazione, scambi relazionali.

Ovviamente una legge non basta a sanare una problematica e il processo di integrazione dell'alunno in situazione di handicap viene realizzato con modalità differenti in virtù del diverso grado di organizzazione e professionalità della struttura.

Nella scuola italiana, infatti, la disabilità è percepita come un "problema" delegato all'insegnante di sostegno, quando anche la normativa prevede che l'integrazione dell'alunno disabile sia affidata a tutti i docenti della classe in cui è inserito⁸⁹.

La C.M. n.250/85 ribadisce che "la responsabilità dell'integrazione è al medesimo titolo dell'insegnante di classe e della comunità scolastica", in quanto l'alunno fa parte della classe e non deve essere affidato

⁸⁹ C. M. n.250/85; Nota n.4088 del 2 Ottobre 2002.

esclusivamente all'insegnante di sostegno, poiché si parlerebbe di inserimento e non di integrazione. Tutti gli insegnanti curricolari devono farsi carico del progetto d'integrazione, in particolare quando manca l'insegnante di sostegno.

Quest'ultimo è a tutti gli effetti docente dell'intera classe (Articolo 13, comma 6, Legge Quadro 104/92), in quanto “partecipa a pieno titolo alle operazioni di valutazione con diritto di voto per tutti gli alunni della classe”.

Egli opera in *compresenza*, cioè nell'aula con gli insegnanti curricolari, e condividendo con loro la responsabilità degli interventi necessari. La compresenza può essere definita anche approccio educativo cooperativo, per sottolineare la collaborazione e la messa in comune delle reciproche responsabilità⁹⁰.

Il docente specializzato, oltre a curare gli aspetti metodologici, deve possedere competenze psico-pedagogiche, relazionali, didattiche e svolgere il ruolo di mediatore dei contenuti programmatici, relazionali e didattici.

Collaborando con i genitori, con gli insegnanti curricolari, con le risorse umane presenti sul territorio, l'insegnante di sostegno riesce ad ottenere una cooperazione fondamentale per lo sviluppo cognitivo e personale dell'allievo.

Un docente specializzato deve avere conoscenze, competenze ed una buona dose di ingegnosità. La sua preparazione deve essere “circolare”, comprendendo sia la parte nozionistica e psico-pedagogica che quella normativa e legislativa. Da qui scaturisce la necessità di una profonda abilità nei modi con cui mettere a punto progetti pedagogici speciali evidenziabili in mappe logico-disposizionali cui far riferimento nelle

⁹⁰ Savarese G., *Io e il mio amico disabile*, Franco Angeli, Milano 2009.

programmazioni individualizzate. E' scontato che tutto ciò che rende accessibile i contenuti disciplinari da parte degli allievi non scaturisce dal contenuto disciplinare in sé ma dalla progettualità e quindi programmazione di obiettivi di sviluppo di abilità che non sono naturalmente solo cognitive. Tutto ciò che interviene nell'atto didattico, dalle attività che rendono possibile l'apprendimento (lezione frontale, lavoro in gruppo, ricerca individualizzata, discussione ed altro), gli strumenti di cui ci si serve (dalla classica lavagna a muro a quella luminosa, al computer), alle strategie (problem solving, ad esempio), occorre sia adeguato non tanto o non solo al contenuto ma alle abilità ed ai processi interiori che i ragazzi devono mettere in atto per far propri i contenuti. Il progetto pedagogico, tradotto in programmazione didattica ed educativa, si potrà dire che funziona davvero quando il soggetto diventa attivo ed autonomo all'interno dello specifico punto di vista. Le competenze richieste all'insegnante in genere e di sostegno in particolare nel perseguimento della valorizzazione dei soggetti, al di là della dote della chiarezza espressivo-espositiva e dell'equilibrio di personalità, sono quelle implicate dalla capacità di tradurre operativamente i principi della didattica generale, ossia della individualizzazione e della socializzazione.

L'obiettivo finale dell'insegnante di sostegno è quello di fornire allo studente le adeguate conoscenze per vivere autonomamente la vita quotidiana a scuola prima e nel lavoro poi.

Per fare questo è necessario che gli insegnanti eliminino dalla loro mente il concetto di disabile. Ogni allievo è un essere umano con modi e tempi di sviluppo diversi da un suo simile.

Disabilità non deve essere sinonimo di impedimento, mancanza, incapacità e infelicità. Gli insegnanti devono lavorare uscendo da schemi

prefissati concentrandosi sulle caratteristiche specifiche dell'allievo disabile per fare emergere le sue reali potenzialità.

Solo in questo modo il raggiungimento di un buon livello di autonomia e competenza relazionale, facilita nell'individuo affetto da handicap, la gratificazione e l'integrazione sociale. Ecco perché lo sviluppo e l'apprendimento di abilità funzionali è di primaria importanza sin dall'inizio dell'intervento.

III.3 LE RAPPRESENTAZIONI SOCIALI DELLA DISABILITÀ

Le rappresentazioni sociali sono sistemi cognitivi con una loro logica, un loro proprio linguaggio ed un insieme di implicazioni rilevanti, non rappresentano semplicemente “opinioni su”, “immagini di”, atteggiamenti verso”, ma vere e proprie teorie o branche di conoscenza per la scoperta e l'organizzazione della realtà aventi due principali funzioni: primo stabilire un ordine che consenta agli individui di orientarsi e padroneggiare il proprio mondo materiale e, secondo, facilitare la comunicazione tra i membri di una comunità, fornendo loro un codice per denominare e classificare i vari aspetti del loro mondo e della loro storia individuale e di gruppo⁹¹.

In effetti, “le rappresentazioni sociali sono i meccanismi attraverso i quali una comunità costruisce intorno ad un fatto sociale un sistema di valori, di idee e di comportamenti tali da inserire quel fatto all'interno di un contesto preesistente, rendendolo così vero per tutti”⁹². Le discussioni

⁹¹ Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna, 1989.

⁹² Palmonari A., Cavazza N., Rubini M., *Psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino, 2002.

dei caffè, dei circoli, dei salotti, così come le chiacchiere fatte dalle casalinghe nei centri commerciali e sui pianerottoli dei condomini, sono piene di argomenti scientifici, o religiosi, o morali, o ideologici, trattati in modo competente, anche se ad un livello di precisione misurato su quanto appare sui giornali o alla televisione. Come si cura il cancro, quali sono le probabilità di sopravvivenza ad esso, come si allevano i bambini, perché ci sono i terremoti... su ognuno di questi argomenti si constata l'accordo e il disaccordo, l'esistenza o meno di un discorso comune.

Negli ultimi tempi, inoltre, i mass media hanno messo a disposizione della collettività una gran quantità di informazioni circa mondi culturalmente diversi, ideologie, valori e modi di pensare molto lontani dal proprio mondo conosciuto; il processo di globalizzazione richiede conoscenze e competenze molto superiori a quelle possedute da qualsiasi individuo. In queste occasioni si sente la necessità di ricostruire un terreno comprensibile per tutti, una teoria del senso comune condivisa.

Sempre di più anche le teorie scientifiche, inerenti ad esempio la medicina, la psicologia, la biologia diventano oggetto di rappresentazioni sociali che permettono alle persone di indirizzare il proprio comportamento in maniera ritenuta competente.

In questo nostro studio ci stiamo occupando della rappresentazione sociale della disabilità. L'immagine prevalente e radicata tra la gente comune alla quale si assiste corrisponde a quella del bambino da proteggere. Questa rappresentazione si è formata grazie a due elementi fondamentali: il primo fa riferimento ai profondi mutamenti socio-economici successivi alla seconda guerra mondiale con la nascita dello stato sociale; il secondo prende in esame le famiglie e la scuola. Queste ultime hanno assunto il ruolo di protagoniste nel processo educativo-riabilitativo delle persone con handicap.

Le famiglie, infatti, non sono più disposte a delegare alle istituzioni in modo totale l'istruzione e la cura dei propri figli disabili rivendicando il loro ruolo nelle attività di assistenza e di educazione. Questo ruolo, tuttavia, viene svolto all'interno di una cultura genitoriale fortemente protettiva e, quindi, inevitabilmente infantilizzante.

Un soggetto disabile fin dalla nascita si trova davanti un percorso tutto in salita. Ogni giorno è costretto ad affrontare nuove sfide sul piano del linguaggio, del comportamento, della mobilità. Egli non può e non deve essere lasciato da solo ma deve essere aiutato da persone professionalmente preparate che sappiano leggere i suoi bisogni e le sue capacità, anche quelle meno evidenti e siano in grado di comprendere anche i più piccoli segnali di miglioramento e di cambiamento⁹³. Alla luce di ciò un ruolo fondamentale lo giocano gli insegnanti, maestri di vita e del sapere, che accompagnano tutti gli studenti nel loro percorso formativo.

La scuola è il primo ambiente nel quale il bambino impara a ritagliarsi uno spazio di autonomia dai genitori iniziando a relazionare al di fuori del nucleo familiare. In presenza di un deficit, sia esso motorio, sensoriale o psichico, questo naturale processo di crescita viene rallentato non tanto dalle difficoltà dovute all'handicap, oggi più facilmente superabili anche grazie alla tecnologia, ma piuttosto dal sistema scolastico che non ha ancora attuato pienamente le necessarie politiche inclusive⁹⁴.

Non è univoca l'accezione con la quale viene individuato il portatore di handicap perché connotazioni mediche, psichiche e sociali confluiscono in essa. Il termine handicap rappresenta la discrepanza tra l'efficienza o lo stato del soggetto e le aspettative di efficienza e di stato sia dello stesso

⁹³ Madravio A., *Quella figura fondamentale per lo studente disabile*, in HR, **205**, 18 (2007).

⁹⁴ Delendati S., *L'integrazione incompiuta*, in HR, **216**, 22 (2008).

soggetto, sia del particolare gruppo di cui egli fa parte; come pure resistenza alla riduzione di asimmetria tra essere e poter-dover essere⁹⁵. È il caso notare che la definizione didattica del termine portatore di handicap può assumere un ulteriore significato. Infatti, l'allievo con handicap può essere visto come una persona con difficoltà, destinataria di un processo educativo didattico mirato che sfrutti al meglio le sue potenzialità. Naturalmente, una visione negativa dell'allievo che vive una situazione di svantaggio può essere anche considerata: il portatore di handicap è un soggetto che vive una condizione di disagio, come conseguenza di una menomazione o di una disabilità, che limita o addirittura impedisce le normali abilità cognitive ponendolo in una posizione di difficoltà di apprendimento e/o di relazione. Da queste considerazioni emerge evidente la necessità di indagare la rappresentazione sociale che del termine portatore di handicap viene a formarsi all'interno del corpo docente. Invero, alla luce di quanto detto prima, è evidente che questa indagine ha richiesto il coinvolgimento sia dei docenti curricolari che di quelli specializzati. Questi ultimi, per competenza ed esperienza, mirano a favorire la piena integrazione scolastica e sociale del disabile, proponendosi come portavoce delle reali esigenze degli allievi rappresentando, di fatto, il *trait d'union* con gli insegnanti curricolari. D'altro canto, quest'ultimi garantiscono la libertà e la dignità personale di tutti gli allievi, e naturalmente di quelli disabili, realizzando l'uguaglianza di trattamento attraverso il rispetto reciproco. In tale visione l'insegnante curricolare aiuta il disabile soprattutto dal punto di vista umano e sociale. Emerge, pertanto, la difficoltà nello svolgimento del lavoro educativo–didattico nei riguardi dell'allievo

⁹⁵ Soresi S., *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, Il Mulino, Bologna, 1998.

portatore di handicap: la complessità e l'articolazione di tale processo richiede l'intervento di tutte le componenti scolastiche nella loro globalità. Di conseguenza, il raggiungimento degli obiettivi e le modalità di intervento quanto più possibile adeguati alle potenzialità degli allievi con handicap si realizzano solo attraverso l'azione sinergica delle componenti dell'intero Consiglio di classe di appartenenza.

Per perseguire gli obiettivi formativi degli allievi portatori di handicap occorre partire dai loro diversi bisogni e dalle loro peculiarità ed è necessario attivare strategie che superino i normali percorsi didattici utilizzando tutte le risorse disponibili. Le strategie in esame devono rappresentare la cerniera tra l'alunno in situazione di handicap e la classe e devono attribuire ruoli distinti e complementari agli alunni attraverso apprendimento cooperativo e/o tutoring.

III.4 COMMENTI

Alla luce di quanto sopra esposto emerge, ed è la visione diffusa, che l'insegnante, sia esso curricolare o specializzato, esercita una grande influenza sugli allievi portatori di handicap. In tale ottica ad esso viene richiesto un comportamento equilibrato ed un atteggiamento esemplare, coerente ed adeguato alle peculiarità dell'allievo medesimo⁹⁶.

In una recente indagine comparativa sugli atteggiamenti dei docenti rispetto ai problemi della disabilità, è stata evidenziata la tendenza dei

⁹⁶ Cuoco R., *La rappresentazione della disabilità negli insegnanti*, in Quaderni del Dipartimento 2008-2009 – Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce (2009) p. 255.

docenti ad orientarsi ancora verso la formulazione di diagnosi mediche, nei riguardi di allievi disabili⁹⁷.

⁹⁷ Lanza L., Savarese G., Milo P., Abbondati C., *Gli atteggiamenti dei docenti, dei dirigenti scolastici e dei genitori, rispetto ai problemi della disabilità: un'indagine comparativa*, Quaderni di Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce (2008).

CAPITOLO IV

Docenti, genitori e rappresentazioni
sociali della disabilità: una ricerca con
l'ausilio dell'analisi del testo



IV.1 LE METODOLOGIE QUALITATIVA E QUANTITATIVA NELLA RICERCA EDUCATIVA

All'interno della ricerca in educazione è possibile individuare diversi approcci di indagine, caratterizzati da differenti metodologie, tecniche e strumenti. La principale distinzione riguarda le ricerche quantitative e le ricerche qualitative. La classificazione tra quantitativo e qualitativo è una questione assai dibattuta⁹⁸; dalle diverse impostazioni deriva la differente concezione della rappresentatività dei soggetti studiati. Nella ricerca quantitativa il disegno della ricerca è costruito a tavolino prima dell'inizio della rilevazione ed è rigidamente strutturato e chiuso. Nella ricerca qualitativa invece è destrutturato, aperto, idoneo a captare l'imprevisto, modellato nel corso della rilevazione. Nella ricerca quantitativa il ricercatore è più preoccupato della rappresentatività del pezzo di società che sta studiando piuttosto che della sua capacità di comprendere, mentre l'opposto vale per la ricerca qualitativa, alla quale non interessa la rilevanza statistica bensì l'importanza che il singolo caso sembra esprimere.

Anche lo strumento di rilevazione è differente per i due tipi di ricerche. Nella ricerca quantitativa esso è uniforme o uniformante per garantire la validità statistica, mentre nella ricerca qualitativa le informazioni sono approfondite a livelli diversi a seconda della convenienza del momento.

Allo stesso modo, anche la natura dei dati è diversa. Nella ricerca quantitativa essi sono oggettivi e standardizzati (hard), mentre la ricerca qualitativa si preoccupa della loro ricchezza e profondità soggettive (soft)⁹⁹.

⁹⁸ Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna 2003.

⁹⁹ Op. cit. 98.

Con la ricerca qualitativa si cerca, cioè, la significatività e la sensibilità, senza riferimento alla replicabilità, alla generalizzabilità e al controllo delle situazioni oggetto di indagine¹⁰⁰.

A questo punto ci si potrebbe chiedere se uno dei due approcci è “scientificamente” migliore dell’altro. Attualmente si privilegia la loro integrazione sostenendo la pari dignità dei due metodi ovvero un’impostazione metodologica di tipo quanti-qualitativo che valorizzi le caratteristiche di entrambe le modalità di procedere.

IV.2 LA RICERCA IN CAMPO EDUCATIVO

“Fare ricerca significa, in un’ampia accezione, utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico”¹⁰¹. La fase preliminare del processo di ricerca inizia con il riconoscimento di un problema, e prosegue precisandone i contorni e gli aspetti essenziali, per arrivare a definire il perché e il cosa studiare e stabilire come studiarlo. Tale processo si può schematizzare con un “itinerario logico di tipo ciclico” (Figura. 1), definibile in quattro fasi che iniziano dalla teoria, attraversano le fasi di raccolta e analisi dei dati e alla teoria ritornano:

1. *Osservazione e formulazione delle ipotesi*: è una fase complessa che include anche il momento motivazionale dello scopo della ricerca. Essa comprende anche la rassegna dei lavori e delle sperimentazioni svolte al fine di reperire informazioni che possono aiutare a risolvere i problemi e

¹⁰⁰ Eisner E. W., Peshking A., *Qualitative inquiry in education*, Teachers College, New York 1990.

¹⁰¹ Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

prevenire eventuali difficoltà. Inoltre in questa fase si formulano le ipotesi di lavoro e si stabilisce il piano di ricerca.

2. *La sperimentazione*: attiene al momento operativo della ricerca, il momento in cui si somministrano le prove, si svolgono le indagini o le inchieste.

3. *Analisi dei dati*: nel caso di ricerche quantitative lo strumento d'analisi è la matrice dei dati, “costituita da una sequenza di colonne ciascuna delle quali è dedicata ad una variabile e da una serie di righe quanti sono i dati rilevati”. Si tratta allora di inserire nella matrice i dati raccolti in fase di rilevazione. Nel caso, invece, delle ricerche qualitative gli strumenti di analisi variano a seconda dei dati raccolti e degli obiettivi. La loro scelta è legata alla sensibilità e all'intuito del ricercatore, che li saprà adattare al materiale di cui è in possesso. Generalmente si opera con le tecniche proprie dell'analisi del contenuto di un testo scritto.

4. *Sintesi dei risultati*: dalle diversità di impostazione, di rilevazione e di analisi dei dati, deriva naturalmente anche una profonda diversità nel tipo di risultati raggiunti dai due modi di fare ricerca (qualitativo e quantitativo). Nel caso delle ricerche quantitative tale processo di sintesi è costituito dall'enunciazione di rapporti causali tra le variabili. Invece, nel caso delle ricerche qualitative, gli obiettivi di sintesi si ritrovano nell'individuazione dei “tipi ideali”, derivanti dal riscontro di ricorrenze nel modo di comportarsi degli individui. In entrambi gli approcci la realtà non viene semplicemente descritta, ma è interpretata, letta, analizzata e alla fine ricomposta e sintetizzata.

Una differenza appariscente tra le due metodologie di ricerca attiene la presentazione dei dati. Le due forme classiche (ed anche più semplici) di presentazione dei dati nelle tradizioni quantitativa e qualitativa sono rispettivamente costituite dalla “tabella” e dalla “narrazione”.

Queste sono due forme di presentazione lineare e in un certo senso frammentata dei dati. “La conclusione di una ricerca, infatti, deve andare oltre la semplice esposizione di distribuzioni di variabili o illustrazione di casi: deve saper instaurare delle relazioni tra le variabili o delle connessioni fra i casi”.

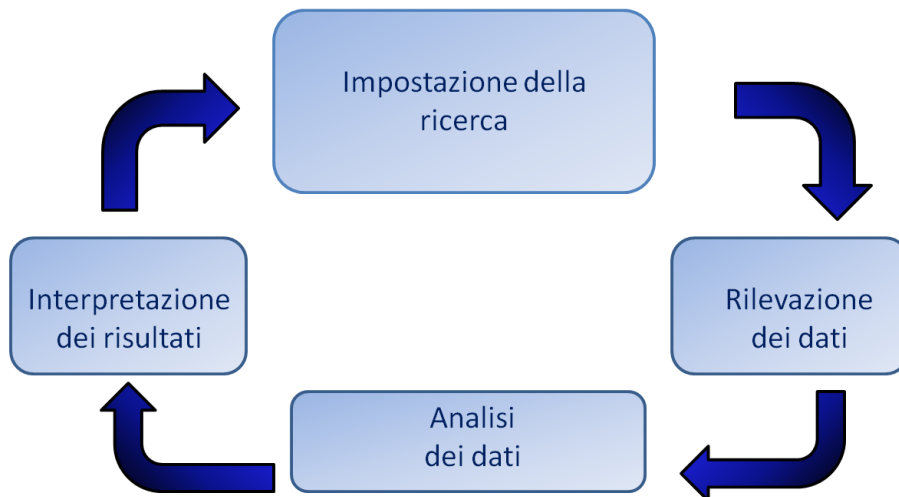


Figura 1. Itinerario logico di tipo ciclico per un processo di ricerca

IV.3 LA NOSTRA RICERCA

IV.3.1 Fase di pre-test

Tracciati alcuni elementi di riferimento generali, si dà conto della ricerca sul campo partendo dalla fase cosiddetta di Pre-Test.

Tale procedimento è necessario per validare la bontà della procedura di analisi adottata. La scuola selezionata per verificare ciò è stata la scuola

secondaria di secondo grado “Alfano I” di Salerno. I questionari somministrati ai docenti del suddetto Istituto sono stati analizzati mediante l'utilizzo del T-Lab. Relativamente al campione indagato, i dati portano nella direzione di una risposta affermativa confermando la bontà della procedura di analisi utilizzata.

I risultati della suddetta fase di Pre-Test sono riportati nell'Allegato 3.

.

IV.3.2 Fase di test: obiettivo ed ipotesi

Si illustrano e discutono i risultati dell'indagine condotta nelle scuole campione di diversi ordini e gradi nella provincia di Salerno. L'obiettivo è quello di enucleare, mediante la tecnica dell'Analisi del Testo, la rappresentazione sociale delle disabilità avvalendosi del metodo delle narrazioni. In particolare, a partire dalla riconosciuta efficacia e validità dello strumento narrativo nello studio delle tematiche identitarie, nella presente ricerca è stato utilizzato l'approccio autobiografico per tracciare un quadro del sé professionale negli insegnanti, curricolari e di sostegno, con particolare attenzione agli aspetti contestuali ed evolutivi e raccogliendo dati sulle esperienze ed opinioni del progetto di integrazione.

IV.3.3 Metodi e procedure

L'indagine è stata effettuata utilizzando la tecnica del questionario a risposte aperte contenenti per gli intervistati domande che non includono nessun tipo di scelta e seguite da risposte anonime fornite e scritte dall'intervistato stesso. Le istruzioni usate nel questionario sono state somministrate in modo chiaro e completo per poter essere comprese da tutti gli intervistati al fine di evitare difficoltà nell'interpretazione dei risultati. I questionari a cui sono stati sottoposti i

docenti sono stati elaborati con domande ordinate e raggruppate secondo un preciso criterio ed ordine che si riportano di seguito:

- 1) *Quali sono le prime cinque parole che ti vengono in mente quando pensi ad un soggetto disabile?*
- 2) *Il termine “portatore di handicap” non ha un’accezione univoca in quanto in esso confluiscono componenti mediche, psichiche, sociali e didattiche. Come si può definire in campo educativo l’alunno portatore di handicap?*
- 3) *L’insegnante di sostegno svolge la sua attività nella comunità scolastica nella piena contitolarità con gli altri insegnanti e condividendo con loro le responsabilità degli interventi necessari. Quali sono i compiti più importanti dell’insegnante specializzato?*
- 4) *Quali sono invece i compiti più importanti dei docenti curricolari?*
- 5) *Il programma personalizzato di integrazione e di apprendimento dovrà essere finalizzato al raggiungimento, per ciascun allievo portatore di handicap ed in rapporto alle sue potenzialità, di quali obiettivi?*
- 6) *Chi dovrà farsi carico del raggiungimento di obiettivi e interventi educativi e didattici quanto più possibile adeguati alle esigenze e potenzialità dell’alunno?*
- 7) *Gli obiettivi formativi dell’allievo portatore di handicap dovranno essere perseguiti attraverso l’utilizzo di quali strategie didattiche?*
- 8) *Qual è il comportamento dell’insegnante in presenza in classe di un allievo portatore di handicap?*
- 9) *Quale influenza esercita l’insegnante sul comportamento dell’allievo portatore di handicap?*
- 10) *In che modo l’insegnante utilizza le competenze dell’allievo disabile per procedere al superamento delle difficoltà accertate nelle diverse aree di sviluppo cognitivo e sociale?*

Tali quesiti sono stati definiti in maniera tale da approfondire, mediante la successiva tecnica dell’analisi del testo, le modalità con le quali l’integrazione si realizza all’interno del contesto scolastico

evidenziandone anche le dinamiche relazionali che guidano i diversi soggetti (docenti curricolari, docenti di sostegno e genitori) che condividono il medesimo contesto. L'ipotesi è che tali soggetti, condividendo nel quotidiano le medesime esperienze, possano sviluppare modalità collusive simili proprie di tale ambito e far emergere repertori culturali che ne rappresentino la convivenza organizzativa.

I questionari potrebbero, inoltre, indicare desideri, bisogni, aspettative non esplicitamente dichiarati dagli adulti di riferimento durante l'intervento educativo cui sono sottoposti gli alunni diversamente abili.

Relativamente al questionario somministrato ai genitori le domande sono di seguito riportate:

- 1) *Quali sono le prime cinque parole che ti vengono in mente quando pensi ad un allievo disabile?*
- 2) *Quali sono le attività didattiche più complesse per un allievo con disabilità?*
- 3) *Che tipo di tecnologie potrebbero essere utilizzate per meglio agevolare gli allievi con disabilità?*
- 4) *Le attività dell'allievo diversamente abile vanno svolte con l'insegnante di sostegno in classe o in altri contesti scolastici?*
- 5) *Cosa pensate del coinvolgimento di un allievo diversamente abile nelle attività di classe da parte degli insegnanti curricolari?*
- 6) *Siete soddisfatti del numero delle ore di insegnamento messe a disposizione per l'allievo diversamente abile?*
- 7) *Ritenete che il rapporto dell'allievo diversamente abile con i compagni di classe sia soddisfacente?*
- 8) *Ritenete che la vostra scuola sia accessibile da tutte le tipologie di handicap?*
- 9) *Cosa si potrebbe ancora fare per migliorare l'integrazione degli allievi diversamente abili?*

L'obiettivo di tali domande rivolte a genitori di allievi con sviluppo atipico ma anche tipico non è non solo quello di raccogliere informazioni per raccordare l'intervento formativo in uno sfondo integratore che vada oltre la scuola, ma soprattutto capire se il processo di integrazione dell'allievo disabile abbia una adeguata collocazione all'interno del contesto scolastico. Inoltre, si vogliono comprendere quali problemi ostacolano l'integrazione degli allievi diversamente abili nella quotidianità dei percorsi scolastici rivolti a *tutti e a ciascuno*.

IV.3.4 Partecipanti

La ricerca è stata condotta su un campione costituito da 288 insegnanti e 167 genitori. Gli insegnanti sono suddivisi in docenti curricolari, n. 149, e docenti di sostegno, 139; i genitori a loro volta suddivisi in 127 genitori di figli normodotati e 40 genitori di figli disabili. I figli disabili sono distribuiti in 13 soggetti con handicap motorio, 15 con ritardo mentale e 12 con handicap psico-fisico.

Le scuole, tutte del territorio salernitano e di vario ordine e grado, che hanno partecipato all'indagine sono state le seguenti:

- Istituto Tecnico Attività Sociali “Santa Caterina Da Siena”
Via Loria, Salerno
- Liceo Statale Socio-Psico Pedagogico “Alfano I”
Via de Mille, Salerno
- Istituto Nautico “Giovanni XXIII”
Via Moscati, Salerno
- Istituto Comprensivo Superiore “Parmenide”
Via Rinaldi, Vallo della Lucania

- Istituto Statale Comprensivo “San Tommaso D’Aquino”
Via Nicola Buonservizi, Salerno
- Scuola Secondaria Statale Primo Grado “Nicola Monterisi”
Via Loria, Salerno
- Scuola Secondaria Statale Primo Grado “Quasimodo”
Via de Mille, Salerno
- Scuola Secondaria Primo Grado “Torrione Alto”
Via Padula, Salerno
- Scuola Primaria Statale “IX Circolo”
Via Pienza, Salerno
- Scuola Primaria Statale “IX Circolo”
Via San Leonardo, Salerno
- Scuola Primaria Statale “IX Circolo”
Via Ostaglio, Salerno
- Scuola Primaria Statale “Don Milani”
Via Belisario Corenzio, Salerno
- Istituto Comprensivo Salerno V “Ogliara”
Via Ogliara, Ogliara
- Istituto Comprensivo Salerno V
Via Piegolelle, Giovi

IV.3.5 Note relative alle procedure di analisi dei dati

I docenti partecipanti sono stati raggruppati in relazione alla tipologia di scuola di appartenenza ovvero docenti appartenenti alla scuola dell’infanzia, alla scuola primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

L'esame del campione che ha partecipato alla ricerca è stato realizzato utilizzando Microsoft Excel. Detto software è un foglio elettronico dedicato alla produzione, gestione e manipolazione di dati. Attraverso il suo utilizzo è possibile elaborare queste informazioni effettuando operazioni algebriche e producendo grafici.

Per gli scopi del presente progetto si è utilizzato Excel per produrre grafici "a torta". Si ricorda che tale rappresentazione costituisce un metodo ampiamente utilizzato in statistica descrittiva per rappresentare graficamente variabili quantitative misurate su classi di categorie al fine di evitare ordini che non esistono nella categoria stessa. Il grafico viene costruito dividendo un cerchio in settori circolari le cui ampiezze angolari sono proporzionali alle classi di frequenza.

Sono state poi esaminate le risposte che gli insegnanti curricolari e di sostegno ed i genitori dei figli disabili e non, hanno fornito alle domande del questionario e l'analisi dei dati è stata effettuata con l'ausilio del software T-LAB. Quest'ultimo ha consentito di effettuare sia l'analisi delle *co-occorrenze* che la *cluster analysis*. Nello specifico, dopo aver importato il *corpus*, si è proceduto ad una fase preliminare di preparazione del testo. In prima istanza è stato effettuato un controllo dei poliformi ovvero delle parole multiple. Questa procedura permette di segnalare al *software* la presenza di insiemi di parole con valenza semantica unica, come ad esempio «allievo ed alunno» oppure «insegnante e docente». Successivamente si è proceduto con la disambiguazione delle forme. Spesso in italiano, parole omografe, cioè parole che presentano la medesima struttura grafica, possono assumere significati differenti in relazione al contesto semantico in cui si trovano: ad esempio la parola *centro* può intendere sia una disposizione spaziale (stare al centro dell'aula) sia il sinonimo di dipartimento (centro di analisi chimiche).

Il passo successivo è stato quello di individuare le forme ed i lemmi. Un lemma definisce un insieme di parole che presentano la medesima radice lessicale e che appartengono alla stessa categoria grammaticale (verbo, soggetto, sostantivo ecc.). Ad esempio la forma «vado» diventa il lemma «andare» nella categoria «verbo», oppure le forme «colleghi» e «colleghe» vengono lemmatizzati in un unico lemma definito «collega» nella categoria «sostantivo».

In alcuni casi è stato inoltre personalizzato il dizionario. Poiché ogni soggetto dispone di un proprio vocabolario che può utilizzare in relazione a personali regole di strutturazione semantica delle frasi, capita sovente di trovare forme differenti con la medesima valenza, come ad esempio «CV» e «*curriculum vitae*» oppure «*recruiting*» e «*selezione*». Questa procedura consiste, pertanto, nel ricondurre forme distinte ad un unico lemma.

Successivamente è stata condotta l'Analisi del Testo attraverso l'analisi delle co-occorrenze tra le parole; nella logica di T-Lab il significato di ogni singola parola (UL) è conosciuto solo attraverso le sue relazioni con i contesti, cioè attraverso le distribuzioni delle sue co-occorrenze e delle sue occorrenze all'interno delle unità di contesto (UC). Più precisamente, nel caso delle co-occorrenze il significato contestuale di ogni parola è conosciuto attraverso le relazioni di associazione e di prossimità con altre parole entro gli stessi contesti elementari; nel caso delle occorrenze, invece, è conosciuto attraverso il diverso modo in cui, rispetto alle altre parole, la sua numerosità si distribuisce all'interno dei sottoinsiemi del corpus.

I *cluster* sono stati individuati in relazione a due regole di natura logico/matematica. Ogni *cluster* massimizza la somiglianza fra gli oggetti appartenenti al medesimo *cluster* e massimizza le differenze tra un *cluster* e

l'altro. Ciascun *cluster* sarà costituito, quindi, da un insieme di *parole dense* che, con differente intensità in relazione al coefficiente χ^2 , sono associate per valore semantico. L'analisi etimologica effettuata sulle parole dense è avvenuta con l'ausilio del Dizionario etimologico della lingua Italiana di Cortellazzo e Zolli¹⁰². Nello specifico, il T-LAB effettua una clusterizzazione gerarchica con il metodo di *Ward*¹⁰³. Tali raggruppamenti di lemmi vengono rappresentati su un piano cartesiano (assi X e Y) e associati alle variabili illustrative raccolte durante la somministrazione del compito.

IV.4 ANALISI DEI DATI RELATIVI AL GRUPPO “INSEGNANTI”

IV.4.1 *Analisi delle variabili*

Sono state prese in considerazione le seguenti variabili: gli anni di servizio dei docenti sottoposti all'indagine, le diverse tipologie di scuole e la differenza tra docenti curricolari e docenti di sostegno.

1) Tipo di scuola

Per quanto riguarda la variabile attribuita alla tipologia di scuola è stata fatta una distribuzione in ordine alle seguenti tipologie di scuole: scuola dell'infanzia, scuola elementare, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado. Rispettivamente sono

¹⁰² Cortellazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana* Zanichelli, Bologna 1999.

¹⁰³ Ward, J. H., Jr. *Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function*, Journal of the American Statistical Association **48**, 236 (1963).

state rappresentate con le seguenti variabili: scu_i, scu_e, scu_m e scu_s.

Relativamente alle risposte dei questionari a cui sono stati sottoposti i docenti delle scuole campione, di seguito sono riportate le suddivisioni in percentuale tra i diversi ordini di scuola (infanzia, elementare, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado) e tra docenti curricolari e di sostegno.

Il Grafico 1 mostra che il campione da noi analizzato si riferisce per il 40% a docenti di scuola secondaria di primo grado, per il 33% a docenti di scuola elementare, per il 24% a docenti di scuola secondaria di secondo grado e per il 3% a docenti di scuola dell'infanzia.

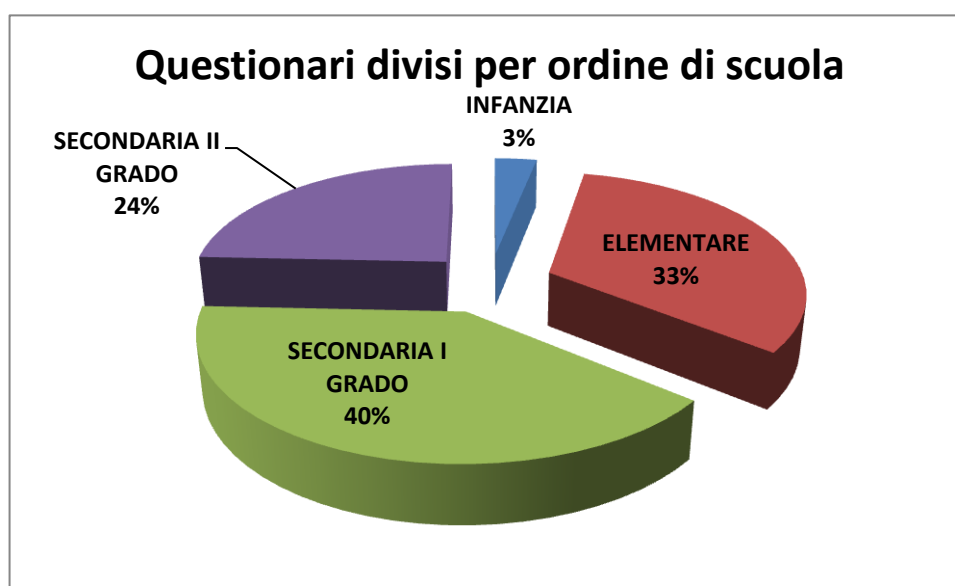


Grafico1. Percentuali delle risposte per ordine di scuola.

Il Grafico 2 mostra la suddivisione per ordine di scuola dei docenti curricolari che hanno partecipato alle interviste. Come si può notare, queste percentuali sono praticamente le stesse se confrontate con quelle riferite a tutti i docenti intervistati e riportate nel precedente Grafico 1.

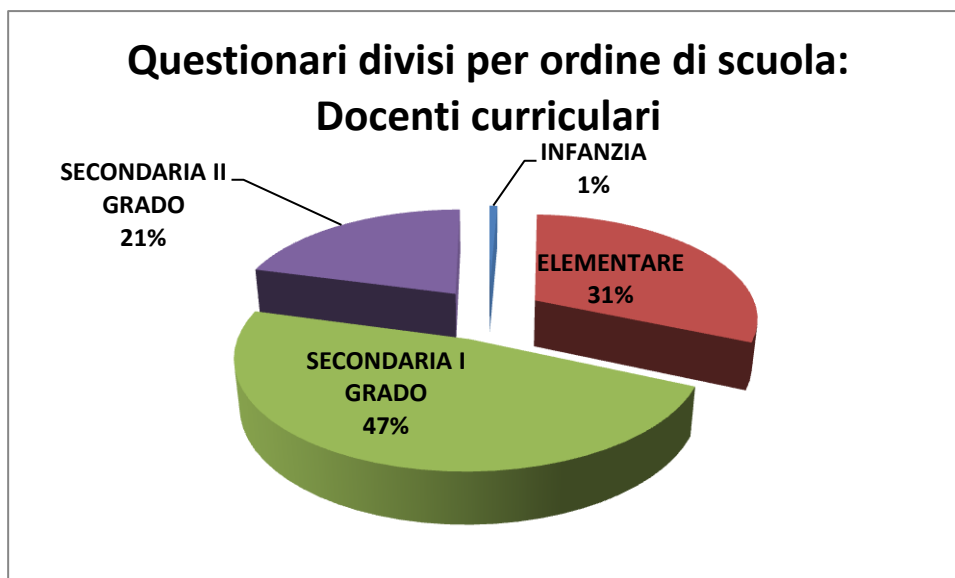


Grafico 2. Percentuali delle risposte dei docenti curricolari divise per ordine di scuola. La situazione cambia quando si considerano le risposte ai questionari da parte dei docenti specializzati; in tal caso, infatti, le percentuali diventano 6% per i docenti della scuola dell'infanzia, 34% per i docenti della scuola elementare, 32% per i docenti della scuola secondaria di

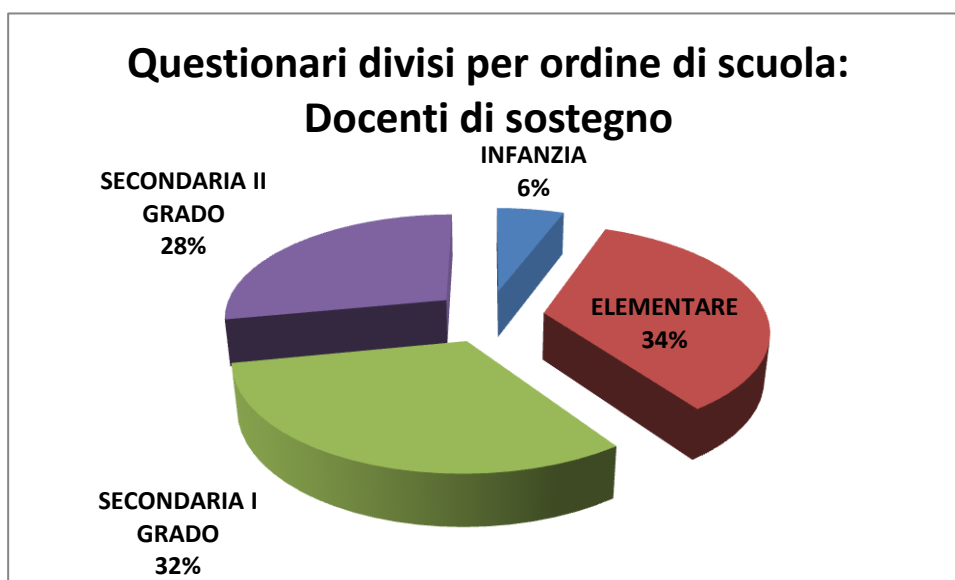


Grafico3. Percentuali delle risposte dei docenti di sostegno per ordine di scuola.

primo grado e 28% per i docenti della scuola secondaria di secondo grado (Vedi Grafico 3).

Infine per quanto riguarda la suddivisione tra docenti curricolari e docenti specializzati, le risposte ai questionari sono state le seguenti: scuola dell'infanzia 11% curricolari, 89% docenti specializzati, scuola elementare 49% docenti curricolari, 51% docenti specializzati, scuola secondaria di primo grado 62% docenti curricolari, 38% docenti specializzati ed infine scuola secondaria di secondo grado 44% docenti curricolari e 56% docenti specializzati. I risultati relativi a queste suddivisioni sono riportati nel Grafico 4.

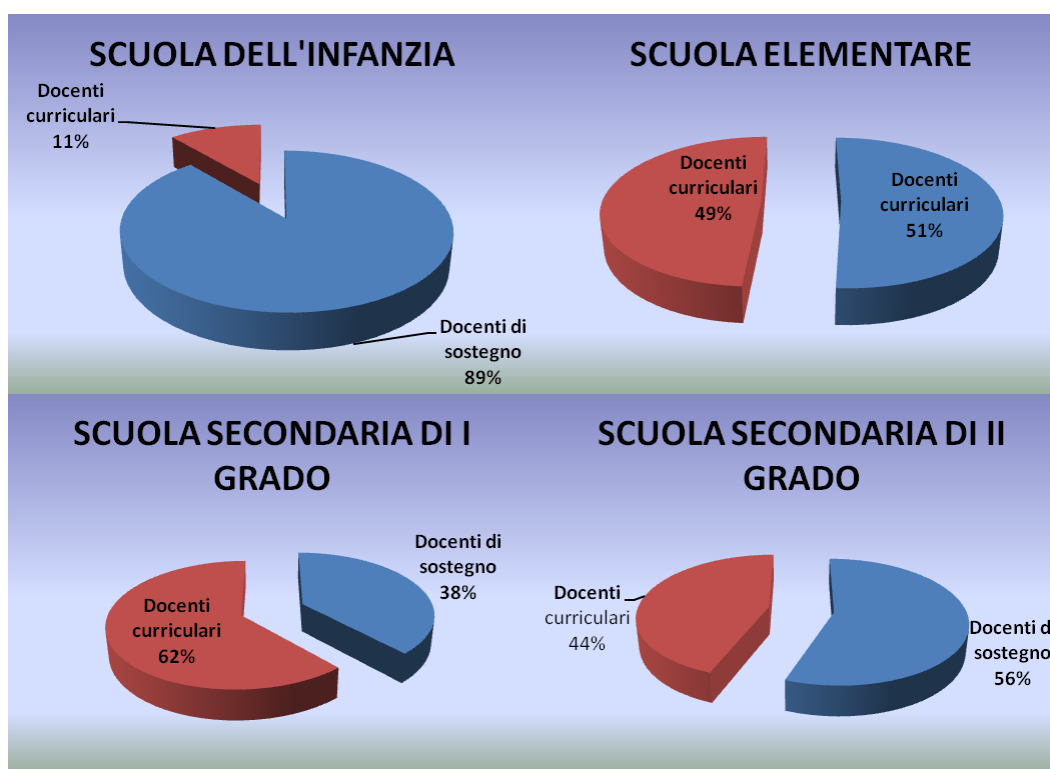


Grafico 4. Percentuali delle risposte dei docenti per ordine di scuola, divise tra docenti curricolari e docenti di sostegno.

2) Età

Per quanto riguarda la variabile età i docenti sottoposti all'indagine sono stati analizzati secondo la loro età.

3) Genere

Per la variabile “genere” i docenti intervistati sono stati suddivisi in docenti di sesso femminile e docenti di sesso maschile.

4) Anni di servizio

Per quanto concerne la variabile riferita agli anni di servizio dei docenti analizzati si è utilizzata la seguente suddivisione: i docenti con un numero di anni di servizio inferiore a 10 sono stati indicati con serv_1, i docenti con un numero di anni di servizio compresi tra 10 e 20 sono stati indicati con serv_2 ed infine i docenti con un numero di anni di servizio superiore a 20 hanno avuto come indicazione serv_3.

IV.5 ANALISI DEI DATI RELATIVI AL GRUPPO “GENITORI”

IV.5.1 Analisi delle variabili

Ricordiamo che i genitori che hanno partecipato alle interviste sono stati 167 di cui 127 genitori di figli normodotati e 40 genitori di figli disabili (vedi Grafico 5). Le disabilità di questi allievi sono così distribuite: 13 soggetti con handicap motorio, 15 con ritardo mentale e 12 con handicap psico-fisico (vedi Grafico 6).



Grafico 5. Percentuali delle risposte dei genitori divise tra genitori di figli normodotati e genitori di figli disabili.

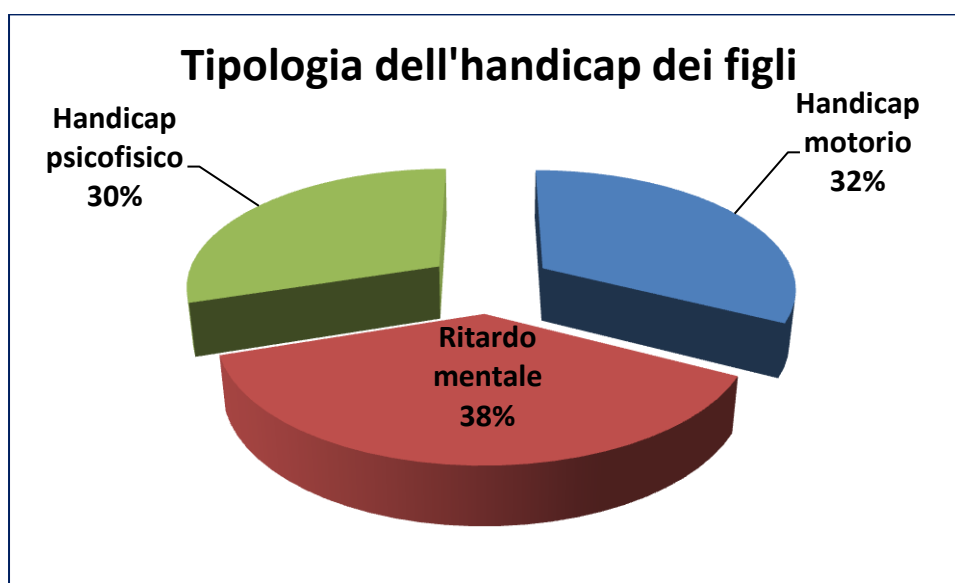


Grafico 6. Percentuali delle tipologie dell'handicap dei figli dei genitori che hanno partecipato alle interviste.

Sono state prese in considerazione le seguenti variabili:

1) Età

Per quanto riguarda la variabile età i genitori sottoposti all'indagine sono stati analizzati secondo la loro età.

2) Genere

Per la variabile “Genere” i genitori intervistati sono stati suddivisi in genitori di sesso femminile e genitori di sesso maschile.

3) Titolo di studio

La variabile “Titolo di studio” è stata utilizzata per suddividere i genitori in relazione al titolo di studio.

4) Professione

Per la variabile “professione” i genitori intervistati sono stati suddivisi in relazione all’attività lavorativa svolta.

5) Numero figli di cui con handicap di tipo

Per quanto riguarda quest’ultima variabile i genitori sottoposti all’indagine sono stati suddivisi in relazione al numero dei figli e al loro eventuale handicap. Per quest’ultimi si è introdotta un’ulteriore suddivisione in relazione alla tipologia dell’handicap.

IV.6 ANALISI DI ASSOCIAZIONI DI PAROLE RELATIVE AGLI INSEGNANTI

Un primo livello di analisi dei dati è quello sviluppato tramite la funzione “Associazione di parole”, che permette di selezionare le parole del testo più frequentemente associate con alcuni lemmi chiave allo scopo di evidenziarne le relazioni significative fra di essi. L’analisi, infatti, è stata effettuata in relazione ad alcune tematiche considerate particolarmente rilevanti nell’ambito dell’indagine da noi condotta in riferimento sia al corpo docente che ai genitori. I lemmi presi in considerazione per gli insegnanti sono stati i seguenti: ALUNNO, DOCENTE, COMPETENZE, HANDICAP, DISABILE, INTEGRAZIONE ed OBIETTIVO. Quelli considerati per il corpus genitori sono ALUNNO, INSEGNANTE, HANDICAP, DISABILE, INTEGRAZIONE,

FIGLIA e GENITORE. L'analisi dei risultati è riportata qui in successione a partire dai grafici delle parole chiave ottenuti dalla tabella contenente le occorrenze, le co-occorrenze e i coefficienti del coseno.

Si riportano i dati relativi al lemma in analisi ALUNNO (vedi Grafico 7 e Tabella 1).

La parola selezionata, quella di cui si vuol verificare il significato contestuale è posta al centro; tutte le altre sono distribuite intorno ad essa, ciascuna ad una distanza proporzionale al suo grado di associazione (le parole più prossime al centro sono quelle con il più elevato coefficiente del coseno).

Per ciascun lemma evidenziato sul grafico con il colore blu, la maggiore o minore vicinanza al lemma in analisi (in rosso) indica il rapporto di associazione tra i due.

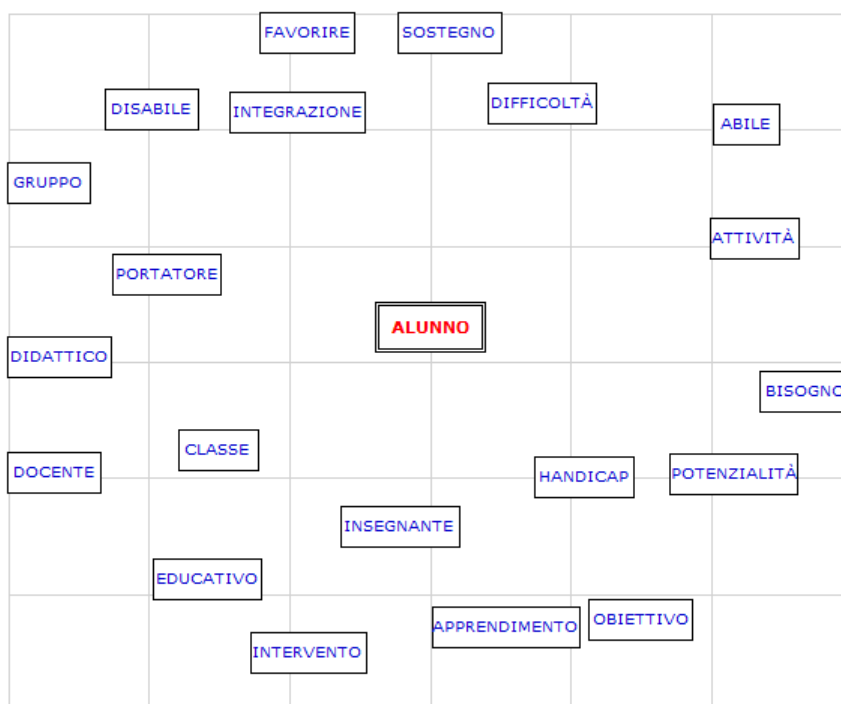


Grafico 7. Associazione di parole al lemma ALUNNO.

Per il lemma selezionato, essendo note le sue occorrenze e le sue co-occorrenze all'interno delle varie unità di contesto, è stato calcolato l'indice di associazione con ciascuna delle altre unità lessicali del corpus. L'indice utilizzato è il coefficiente del coseno $C(X,Y)$ definito come rapporto tra la quantità delle loro co-occorrenze e quella ottenuta moltiplicando le radici quadrate delle rispettive occorrenze entro le unità di contesto considerate:

$$C(X,Y) = X \cap Y / (\sqrt{X} * \sqrt{Y})$$

in cui X e Y rappresentano il numero delle occorrenze dei lemmi X ed Y, mentre $X \cap Y$ è il numero delle co-occorrenze.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
handicap	0,333	270	145
insegnante	0,327	536	201
classe	0,304	384	158
portatore	0,285	182	102
integrazione	0,262	345	129
difficoltà	0,261	192	96
attività	0,227	186	82
potenzialità	0,223	144	71
apprendimento	0,213	196	79
educativo	0,208	189	76
Didattico	0,204	177	72
disabile	0,2	136	62
Sostegno	0,2	269	87
abile	0,192	116	55

Tabella 1. Associazione di parole al lemma ALUNNO. La tabella riporta, nell'ordine, Lemma/Coseno/Occorrenze/Co-occorrenze

Per prima cosa l'algoritmo non fornisce il numero delle occorrenze del lemma di riferimento, nel nostro caso ALUNNO, per cui abbiamo

proceduto alla determinazione di detto numero. Sapendo che il numero delle occorrenze del lemma HANDICAP è pari a 270, le co-occorrenze di ALUNNO-HANDICAP sono pari a 145, il coseno $C(\text{ALUNNO}, \text{HANDICAP})$ è pari a 0.333 la formula del coseno fornisce la seguente relazione:

$$0.333 = 145 / (\sqrt{X} * \sqrt{270})$$

Risolviendo questa equazione rispetto al numero delle occorrenze del lemma ALUNNO (X) otteniamo il valore $X = 701$. La determinazione delle occorrenze di questo lemma è necessaria per poter ricalcolare il coseno nel caso in cui lemmi equivalenti sono calcolati dal T-LAB come lemmi distinti.

Infatti, è evidente che le unità lessicali INSEGNANTE e DOCENTE sono equivalenti; pertanto al lemma INSEGNANTE/DOCENTE è associato un nuovo valore del coseno pari a 0.373; ciò implica che detto lemma è il primo nella scala delle associazioni delle parole al lemma ALUNNO. Questo nuovo valore per il coseno è stato determinato considerando che le occorrenze del lemma INSEGNANTE sono 536 e le co-occorrenze sono pari a 201, mentre per il lemma DOCENTE si hanno 316 occorrenze ed 87 co-occorrenze. Quindi al lemma INSEGNANTE/DOCENTE sono attribuibili 852 occorrenze e 288 co-occorrenze. Applicando l'algoritmo per il calcolo del coseno alla coppia di unità lessicali INSEGNANTE/DOCENTE ed ALUNNO, e tenendo presente che il lemma ALUNNO ricorre 701 come sopra dimostrato, si ottiene il numero sopra citato. Infatti,

$$\begin{aligned} C(\text{ALUNNO}, \text{INSEGNANTE-DOCENTE}) &= \\ &= \frac{\text{ALUNNO} \cap \text{INSEGNANTE-DOCENTE}}{(\sqrt{\text{ALUNNO}} * \sqrt{\text{INSEGNANTE-DOCENTE}})} \\ &= 288 / (\sqrt{701} * \sqrt{852}) = 0.373 \end{aligned}$$

Un discorso analogo può essere fatto per i seguenti lemmi: INTEGRAZIONE INTEGRARE, BISOGNO BISOGNOSO, ADEGUARE ADEGUATO, DISABILE DISABILITA', ABILE ABILITA'. I nuovi dati sono riportati nella Tabella 2.

I lemmi, tra quelli a più alta frequenza di comparsa, ovvero quelli dal coseno più elevato (vedi la prima colonna nella Tabella 2 ed i Grafici 8 e 9), sono insegnante/docente, handicap, integrazione/integrare, classe.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
insegnante/docente	0,373	852	288
Handicap	0,333	270	145
integrazione/integrare	0,306	414	165
Classe	0,304	384	158
Portatore	0,285	182	102
Difficoltà	0,261	192	96
abile/abilità	0,245	228	18
disabile/disabilità	0,24	175	84
bisogno/bisognoso	0,232	102	62
Attività	0,227	186	82
Potenzialità	0,223	144	71
adeguare/adeguato	0,215	174	75
Apprendimento	0,213	196	79
Educativo	0,208	189	76
Didattico	0,204	177	72
Sostegno	0,2	269	87

Tabella 2. Associazione di parole al lemma ALUNNO. La tabella è stata modificata a partire dai dati riportati in Tabella 1 ed associando i lemmi INSEGNANTE DOCENTE, INTEGRAZIONE INTEGRARE, BISOGNO BISOGNOSO, ADEGUARE ADEGUATO, ABILE ABILITA', DISABILE DISABILITA'.

Pertanto il lemma “alunno“, inteso come portatore di handicap evidenzia la necessità di un progetto didattico educativo ed un intervento speciale, da parte di tutti gli insegnanti, che hanno come unico obiettivo

l'integrazione ed il potenziamento delle abilità nel rispetto della valorizzazione della persona umana. Ed è proprio il lemma insegnante/docente che avendo un coseno pari a 0.373, seguito dal lemma handicap che ha un coseno pari a 0.333 ed il lemma integrazione/integrare che ha un coseno pari a 0.306 che confermano tale tipo di analisi.

Dalla tabella e dalla corrispondente figura sopra riportate, emerge, inoltre, la necessità di favorire l'integrazione dell'alunno portatore di handicap permettendo al soggetto stesso di esprimere al massimo le sue potenzialità in funzione della realizzazione del suo progetto di vita.

Responsabili di tale processo di integrazione diventano in primo luogo gli insegnanti la cui funzione deve tendere alla formazione di un alunno bisognoso di un intervento educativo didattico in grado di favorirne le abilità e l'integrazione nel contesto classe. Per far ciò l'insegnante non deve conoscere solo la disciplina insegnata ma i singoli allievi con le loro differenze, le loro peculiarità e scegliendo per ognuno di loro metodi efficaci con cui raggiungere gli obiettivi prefissati.

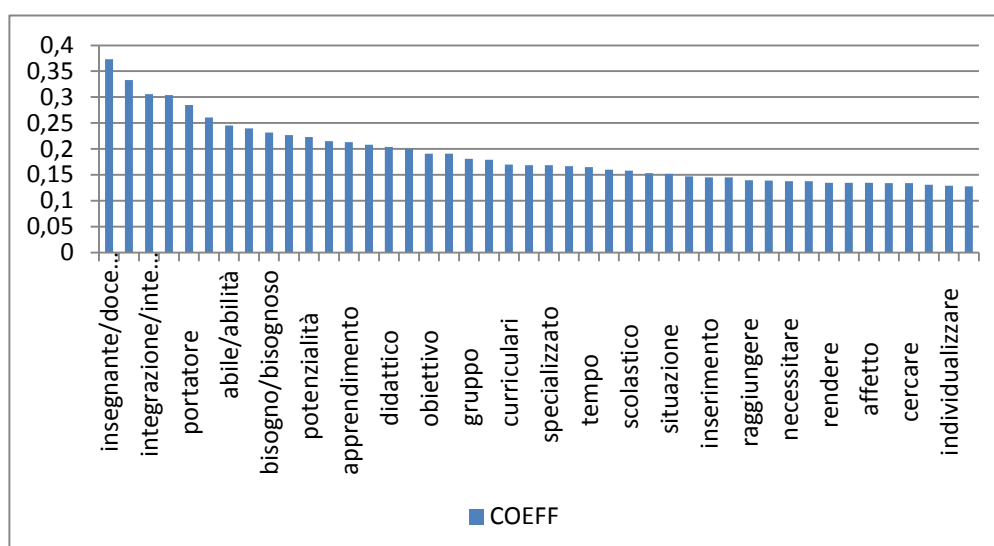


Grafico 8. Istogramma dei coseni ottenuto a partire dai dati riportati in Tabella 2.

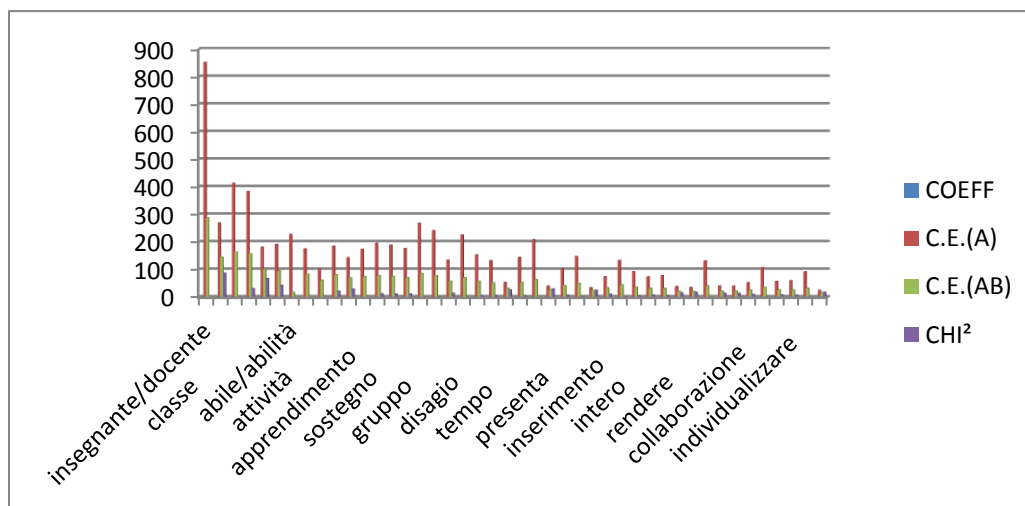


Grafico 9. Istogramma delle occorrenze corrispondente ai dati riportati in Tabella 2. I dati relativi al lemma DOCENTE sono riportati nel Grafico 10 e nelle Tabelle 3 e 4.

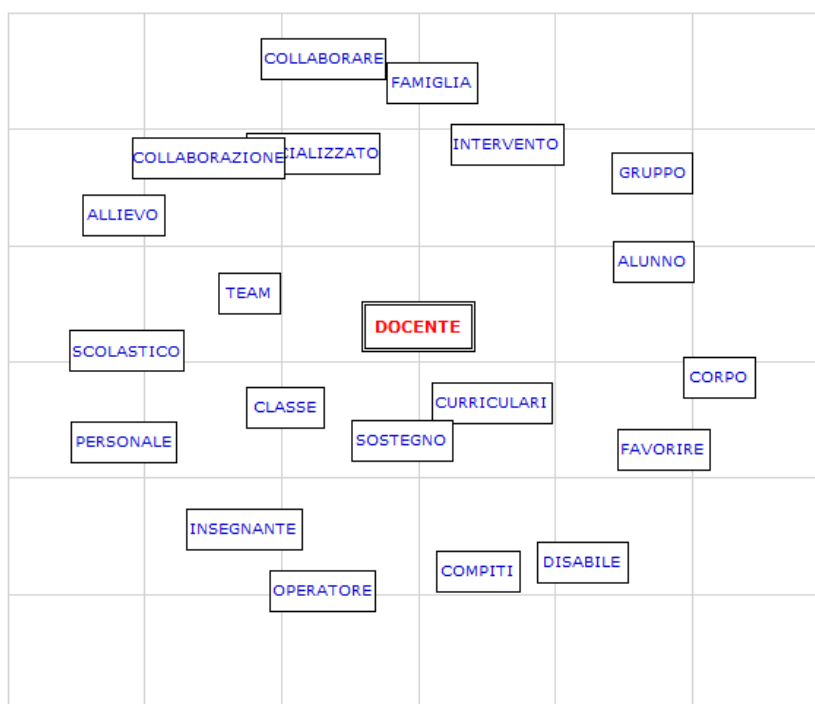


Grafico 10. Associazione di parole al lemma DOCENTE.

La parola selezionata è DOCENTE; si noti che tale lemma è seguito dai lemmi “curricolari”, “sostegno”, “classe”, “team”, “intervento” ed

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
curricolari	0,41	133	84
sostegno	0,353	269	103
classe	0,287	384	100
team	0,264	41	30
specializzato	0,196	145	42
intervento	0,194	135	40
alunno	0,184	704	87
favorire	0,163	154	36
compiti	0,159	50	20
insegnante	0,158	536	65
scolastico	0,157	148	34
collaborazione	0,157	108	29
famiglia	0,157	94	27
gruppo	0,153	226	41
corpo	0,15	14	10
disabile	0,145	136	30
operatore	0,144	30	14
personale	0,143	62	20
allievo	0,142	265	41
collaborare	0,137	74	21

Tabella 3. Associazione di parole al lemma DOCENTE.

“alunno”. L’analisi dei dati sopra riportati sembra suggerire per la maggioranza del campione del corpus insegnanti un positivo cambiamento concettuale. Infatti, per anni l’insegnante di sostegno è stato la sola figura di insegnante, dalla scuola dell’infanzia alle scuole superiori, ad avere una formazione professionalizzante oltre la formazione di base prevista per l’accesso ai ruoli dell’insegnamento. Per tali motivi naturalmente il docente di sostegno è stato identificato come il solo docente responsabile del percorso didattico educativo dell’allievo disabile. Lo studio effettuato con i dati di cui sopra sembra, invece, contrastare tale tendenza dando piena attuazione ai numerosi principi e

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
curricolari/curriculare	0,412	179	98
Sostegno/specializzato	0,40	414	145
classe	0,287	384	100
team	0,264	41	30
intervento	0,194	135	40
alunno/allievo	0,231	969	128
favorire	0,163	154	36
compiti/compito	0,2	89	32
insegnante	0,158	536	65
scolastico	0,157	148	34
collaborazione/collaborare	0,208	182	50
famiglia	0,157	94	27
gruppo	0,153	226	41
corpo	0,15	14	10
disabile	0,145	136	30
operatore	0,144	30	14
personale	0,143	62	20

Tabella 4. Associazione di parole al lemma DOCENTE. La tabella riporta, nell'ordine, Lemma/Coseno/Occorrenze/Co-occorrenze. La tabella è stata modificata a partire dai dati riportati in Tabella 3.

disposizioni contenuti nei testi di legge che si sono succeduti negli ultimi anni. Questi ultimi puntualizzano che solo operando a livello di team dei docenti, curricolari e di sostegno, si rappresentano correttamente i bisogni formativi dall'allievo disabile sul piano relazionale, cognitivo e sociale.

I dati relativi al lemma COMPETENZE sono riportati in Grafico 11 e Tabelle 5 e 6.

La parola selezionata, in questo caso è COMPETENZE. Si nota che il lemma "utilizzare" è quello più prossimo al lemma centrale, seguito da "acquisizione" ed "allievo". E' da tener presente che nel grafico sopra

riportato compare oltre al lemma “acquisizione” anche “acquisito”; è evidente che occorre calcolare il coseno da attribuire al nuovo lemma “acquisito/acquisire”. Ciò rende necessaria una analisi più approfondita dei dati riportati nella Tabella 5, sotto riportata, per individuare ulteriori possibili isotopie.

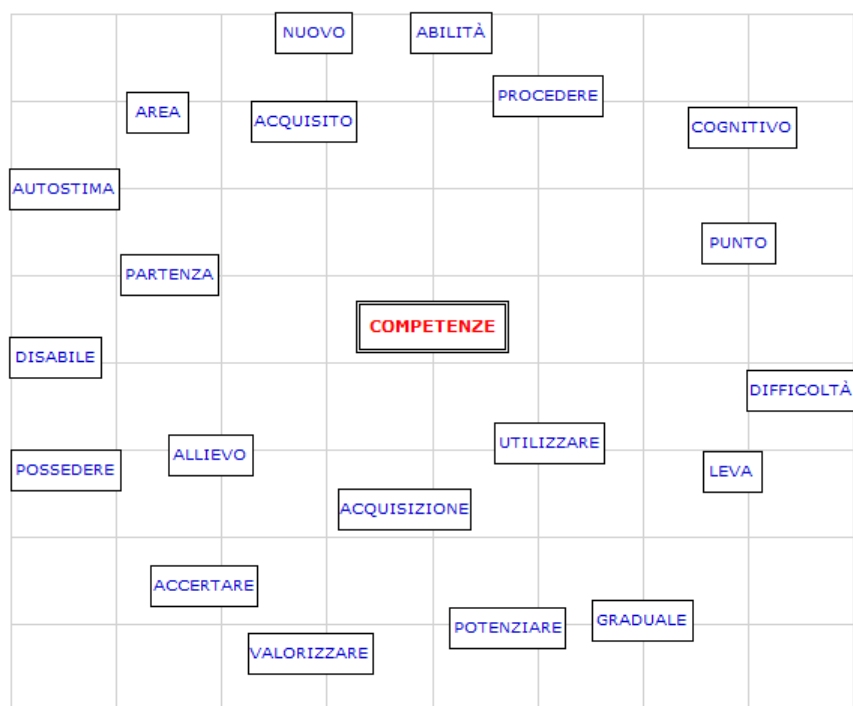


Grafico 11. Associazione di parole al lemma COMPETENZE.

Prima di procedere con questa rideterminazione la lettura del grafico di cui sopra evidenzia globalmente la comprovata capacità di usare abilità e competenze da parte dell’allievo disabile. Quando si parla di COMPETENZE si pone l’accento sul “saper fare”, nel senso cioè di “saper fare qualcosa di ben definito”.

Descrivere un percorso scolastico in termini di competenze da conseguire per un allievo disabile, significa porre in evidenza i risultati degli insegnamenti e degli apprendimenti, appunto il che cosa ha “imparato a fare”, finalizzando il tutto al raggiungimento delle mete

relative al proprio progetto di vita. Inoltre, nel processo di acquisizione di nuove competenze da parte dell'allievo disabile ha un ruolo determinante l'approccio personale e contano molto la valorizzazione ed il potenziamento graduale della abilità possedute dall'allievo disabile. Il far leva su queste ultime consentirebbe all'allievo medesimo di

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
utilizzare	0,337	77	34
acquisizione	0,279	25	16
allievo	0,225	265	42
partenza	0,221	35	15
acquisito	0,21	11	8
procedere	0,195	20	10
punto	0,185	18	9
leva	0,174	16	8
potenziare	0,164	28	10
accertare	0,157	15	7
disabile	0,157	136	21
area	0,157	25	9
abilità	0,156	112	19
cognitivo	0,151	65	14
difficoltà	0,151	192	24
graduale	0,148	17	7
valorizzare	0,148	42	11
possedere	0,145	23	8
autostima	0,145	52	12
nuovo	0,144	18	7

Tabella 5. Associazione di parole al lemma COMPETENZE.

aumentare la propria autostima per superare le difficoltà dovute allo specifico handicap. L'acquisizione di nuove conoscenze e la trasformazione delle stesse in competenze sono collegate alla *motivazione ad apprendere*, ossia esplorare quale spinta ciascun alunno ha ad

impegnarsi, a quale bisogno risponde apprendendo e, di conseguenza, quale situazione lo stimola e quale lo lascia completamente indifferente. Inoltre la lettura attenta del grafico consente, attraverso la lettura dei lemmi “valorizzare”, “potenziare”, “possedere”, “autostima”, ed “abilità” di dimostrare che le COMPETENZE, spendibili anche nei contesti di vita pratica, siano connesse anche agli allievi disabili.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORENZE
acquisizione/acquisito	0,348	36	24
utilizzare	0,337	77	34
partenza/partire	0,25	64	23
allievo/alunno	0,235	869	84
procedere	0,195	20	10
punto	0,185	18	9
leva	0,174	16	8
potenziare	0,164	28	10
superare/superamento	0,162	35	11
accertare	0,157	15	7
disabile	0,157	136	21
area	0,157	25	9
abilità	0,156	112	19
cognitivo	0,151	65	14
difficoltà	0,151	192	24
graduale	0,148	17	7
valorizzare	0,148	42	11
possedere	0,145	23	8
autostima	0,145	52	12
nuovo	0,144	18	7

Tabella 6. Associazione di parole al lemma COMPETENZE. La tabella è stata modificata a partire dai dati riportati in Tabella 5, associando i lemmi ACQUISIZIONE ACQUISITO, PARTENZA PARTIRE, ALLIEVO ALUNNO, SUPERARE SUPERAMENTO.

I dati relativi al lemma HANDICAP sono riportati in Grafico 12 e Tabelle 7 e 8.

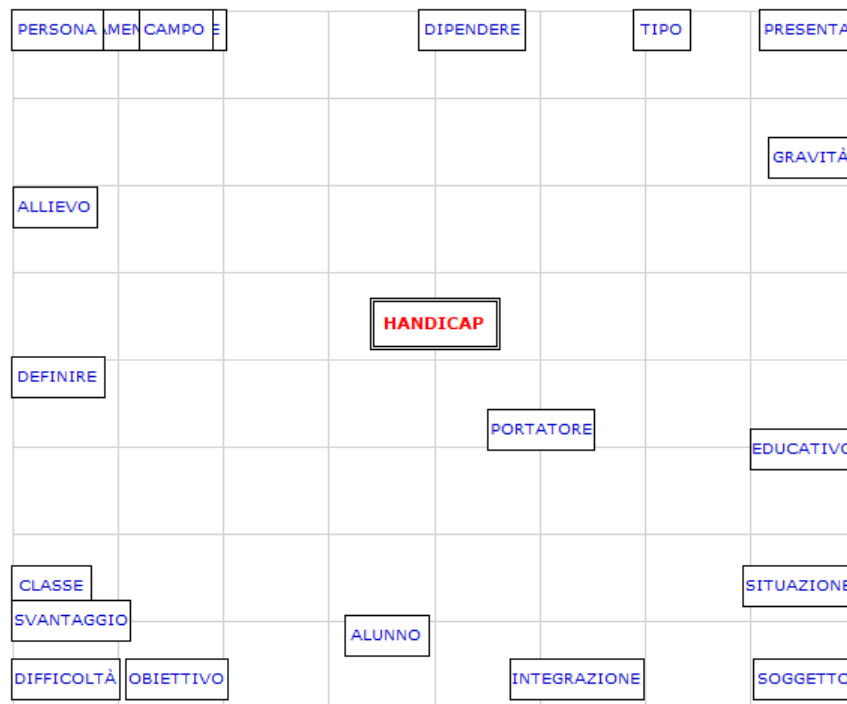


Grafico 12. Associazione di parole al lemma HANDICAP.

La parola selezionata, in questo caso è HANDICAP. Si noti che il lemma “portatore” è quello più prossimo al lemma centrale, seguito da “alunno”, “classe” ed “insegnante”. E’ da tener presente che nel grafico si richiama l’aspetto sociale dell’handicap come svantaggio sociale e culturale. L’handicap viene cioè, in primo luogo, considerato un fenomeno sociale, in quanto definisce le conseguenze sociali ed ambientali che hanno per origine le menomazioni di un individuo di fronte alle aspettative dell’ambiente. E’ una prospettiva dalla quale la situazione di handicap non può essere considerata un evento statico e assoluto, ma valutata in relazione con la condizione culturale in senso lato e con l’ambiente sociale in cui la persona vive.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
portatore	0,767	182	170
alunno	0,333	704	145
classe	0,224	384	72
allievo	0,213	265	57
insegnante	0,208	536	79
tipo	0,205	39	21
gravità	0,198	16	13
situazione	0,197	75	28
integrazione	0,18	345	55
difficoltà	0,18	192	41
definire	0,172	18	12
comportamento	0,169	125	31
dipendere	0,158	25	13
presenta	0,154	35	15
educativo	0,151	189	34
soggetto	0,149	88	23
obiettivo	0,145	242	37
svantaggio	0,143	41	15
persona	0,141	82	21
campo	0,136	20	10
disabilità	0,127	39	13
apprendimento	0,126	196	29

Tabella 7. Associazione di parole al lemma HANDICAP.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
portatore	0,767	182	170
alunno /allievo	0,395	979	202
classe	0,224	384	72
insegnante	0,208	536	79
tipo	0,205	39	21
gravità	0,198	16	13
situazione	0,197	75	28
integrazione	0,18	345	55
difficoltà	0,18	192	41
definire	0,172	18	12
comportamento	0,169	125	31
dipendere	0,158	25	13
presenta	0,154	35	15
educativo	0,151	189	34
soggetto	0,149	88	23
obiettivo	0,145	242	37
svantaggio	0,143	41	15
persona	0,141	82	21
campo	0,136	20	10
disabilità	0,127	39	13
apprendimento	0,126	196	29

Tabella 8. Associazione di parole al lemma HANDICAP. La tabella è stata modificata a partire dai dati riportati in Tabella 7, associando i lemmi ALLIEVO ALUNNO.

I dati relativi al lemma DISABILE sono riportati nel Grafico 13 e nelle Tabelle 9 e 10.

Si nota da una prima analisi del grafico che il lemma alunno/allievo è quello più vicino al termine preso in esame, seguito dai lemmi

insegnante/docente, classe, competenza e sostegno. Quindi il disabile viene associato ad un alunno/allievo che nella classe di appartenenza dovrà essere seguito da un docente al fine di favorirne l'integrazione e permettendogli di esprimere al massimo le sue potenzialità in funzione della realizzazione di un suo "progetto di vita". L'analisi di tale lemma a differenza di quello relativo all'handicap, richiama una operatività legata all'intervento scolastico. Infatti il docente a cui il disabile fa riferimento è in primo luogo quello specializzato (quello di sostegno a cui il grafico si riferisce).

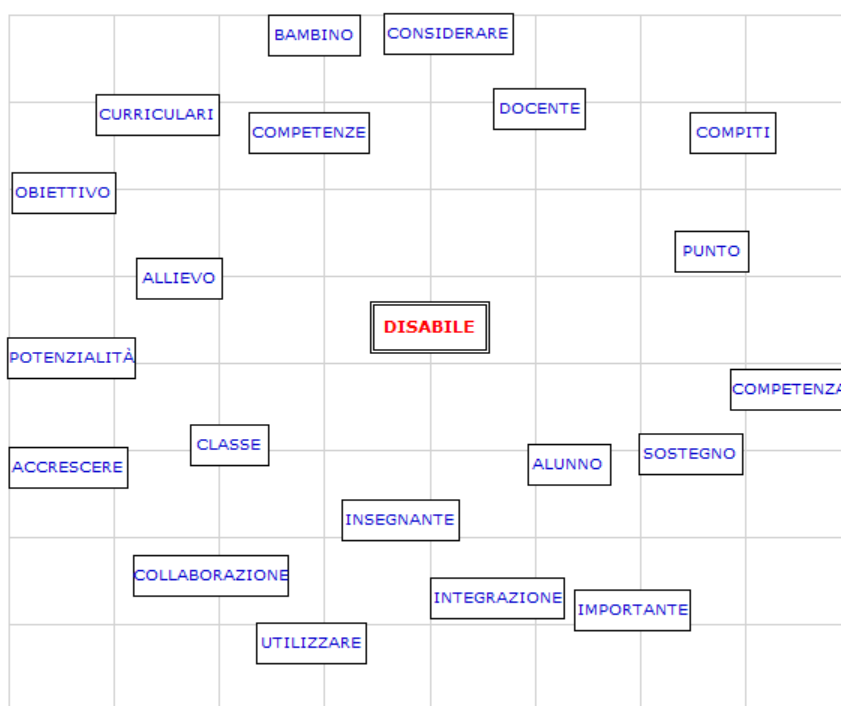


Grafico 13. Associazione di parole al lemma DISABILE.

È necessario, però, che quest'ultimo non sia l'unica risorsa per gli allievi disabili ma diventi punto di riferimento dei docenti curricolari per contribuire all'elaborazione di una visione ampia della realtà del soggetto disabile.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
alunno	0,2	704	62
insegnante	0,185	536	50
classe	0,175	384	40
allievo	0,163	265	31
competenze	0,157	132	21
docente	0,145	316	30
punto	0,141	18	7
sostegno	0,141	269	27
integrazione	0,129	345	28
collaborazione	0,116	108	14
potenzialità	0,114	144	16
curricolari	0,112	133	15
considerare	0,111	48	9
compiti	0,109	50	9
competenza	0,108	10	4
importante	0,108	31	7
utilizzare	0,107	77	11
accrescere	0,105	6	3
obiettivo	0,105	242	19
bambino	0,104	82	11

Tabella 9. Associazione di parole al lemma DISABILE.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
alunno/allievo	0,255	969	93
insegnante/docente	0,234	852	80
classe	0,175	384	40
competenze	0,157	132	21
punto	0,141	18	7
sostegno	0,141	269	27
integrazione	0,129	345	28
collaborazione	0,116	108	14
potenzialità	0,114	144	16
curricolari	0,112	133	15
considerare	0,111	48	9
compiti	0,109	50	9
competenza	0,108	10	4
importante	0,108	31	7
utilizzare	0,107	77	11
accrescere	0,105	6	3
obiettivo	0,105	242	19
bambino	0,104	82	11

Tabella 10. Associazione di parole al lemma DISABILE. La tabella è stata modificata a partire dai dati riportati in Tabella 9, associando i lemmi ALLIEVO ALUNNO, INSEGNANTE DOCENTE.

Questo implica la necessità di intervento sulle potenzialità, sulle attività proposte, o da proporre, all'alunno e l'attivazione sempre più di una prassi che preveda interazioni reciproche tra la programmazione disciplinare di classe e la progettazione educativa didattica dell'allievo disabile. All'interno del contesto scolastico, tuttavia, possono essere ancora presenti pregiudizi, fraintendimenti, timori che limitano la collaborazione, tra docenti curricolari e specializzati. Se non si condividono completamente le finalità dell'integrazione, e si delega al solo docente specializzato la responsabilità della relazione formativa con

l'alunno disabile, se si considera il docente specializzato come "il" docente dell'allievo disabile o con minori competenze, se non si è compiuta una riflessione sulla didattica che superi l'impostazione rigida della lezione frontale anche se si elabora una programmazione specifica per l'alunno, difficilmente si potrà parlare di integrazione.

Ad ogni modo l'allievo disabile è considerato come un allievo con "competenze" limitate, destinatario di interventi miranti all'accrescimento delle potenzialità, considerazione quest'ultima sostanziata dal basso valore del coefficiente del coseno, parametro che quantifica le correlazioni tra i lemmi. Questa deduzione è supportata dai risultati in Tabella 9, in cui i lemmi "obiettivo", "potenzialità" ed "accrescimento" risultano effettivamente quelli aventi più basso valore del coefficiente del coseno.

I dati relativi al lemma INTEGRAZIONE sono riportati nel Grafico 14 e in Tabella 11.

I lemmi prossimi associati ad INTEGRAZIONE sono "favorire", "socializzazione", "alunno", "piena autonomia", "classe" e "portatore". La lettura del grafico consente di dedurre che l'integrazione è favorita dalla socializzazione e dal raggiungimento dell'autonomia da parte dell'alunno portatore di handicap. Il primo luogo dove avviene l'integrazione è la classe di appartenenza dell'allievo; infatti non si può fare integrazione solo con gli interventi «in solitaria» dell'insegnante di sostegno, ma, al contrario, occorre mettere in sinergia le risorse di tanti altri attori significativi che sono appunto i compagni di classe e gli altri docenti.

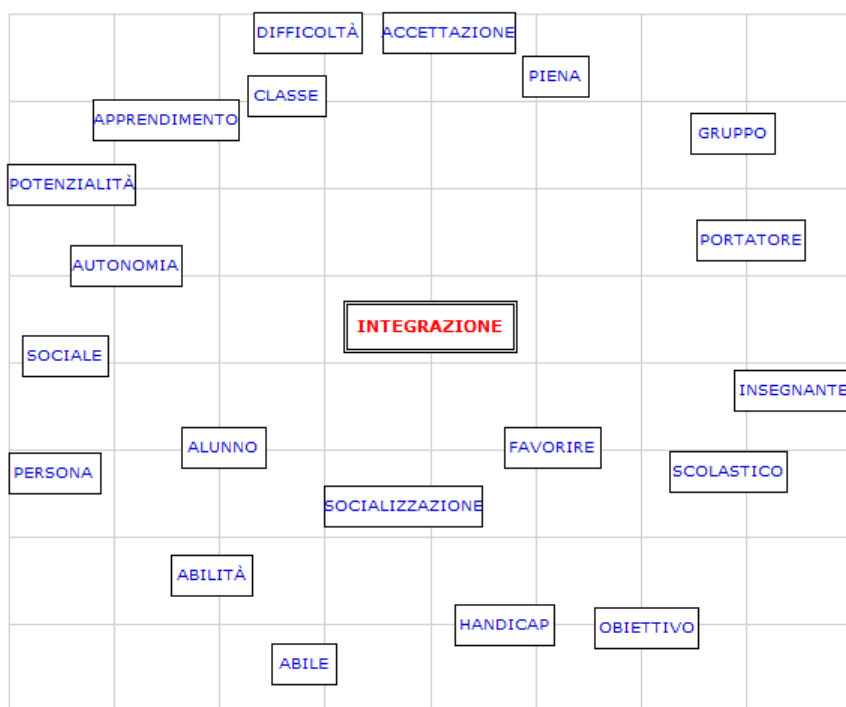


Grafico 14. Associazione di parole al lemma INTEGRAZIONE.

Per tale motivo si è sempre più consapevoli che l'integrazione scolastica non è un processo «verticale» ma, al contrario, «orizzontale», reticolare e diffuso, che cioè deve attivare e mettere in sinergia le risorse di tanti altri soggetti che si aggiungono all'insegnante di sostegno.

Ma per realizzare tutto ciò servono principalmente strategie didattiche utilizzabili con tutti gli alunni, non solo con quello disabile, valorizzando le differenze e attribuendo conseguentemente ruoli distinti e complementari agli alunni stessi. In questa logica vanno prendendo sempre più corpo e diffusione alcune modalità di lavoro che rispondono a questi criteri: l'apprendimento cooperativo, il tutoring e la costruzione di reti informali di amicizia e di aiuto tra alunni.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
favorire	0,351	154	81
socializzazione	0,309	117	62
alunno	0,262	704	129
autonomia	0,207	156	48
classe	0,203	384	74
piena	0,195	22	17
portatore	0,192	182	48
scolastico	0,19	148	43
handicap	0,18	270	55
abilità	0,178	112	35
sociale	0,178	119	36
apprendimento	0,177	196	46
accettazione	0,17	63	25
gruppo	0,168	226	47
insegnante	0,163	536	70
obiettivo	0,156	242	45
abile	0,155	116	31
persona	0,155	82	26
potenzialità	0,153	144	34
difficoltà	0,152	192	39

Tabella 11. Associazione di parole al lemma INTEGRAZIONE

I dati relativi al lemma **OBIETTIVO** sono riportati nel Grafico 15 e nelle Tabelle 12 e 13.

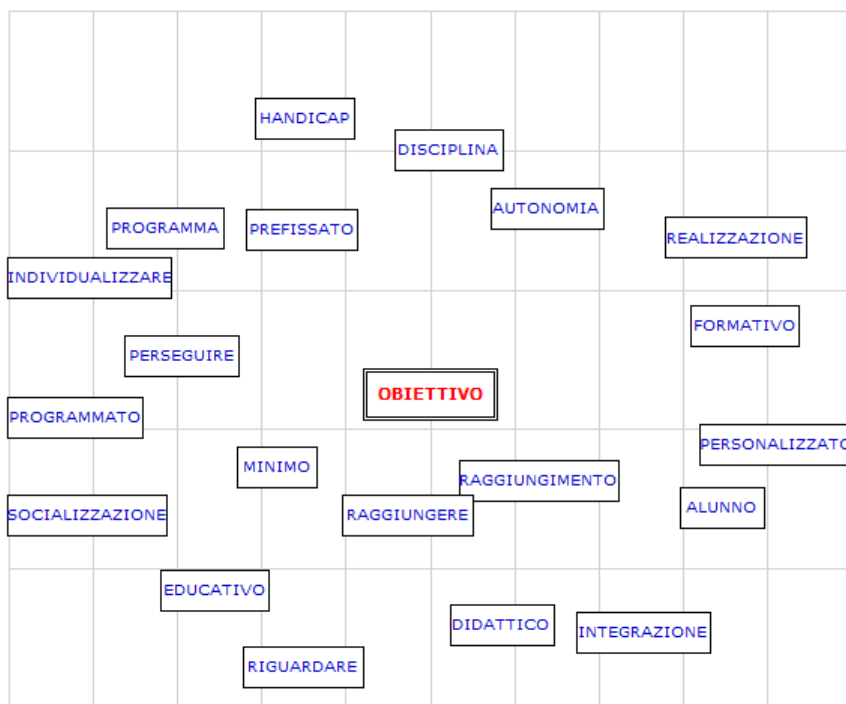


Grafico 15. Associazione di parole al lemma OBIETTIVO.

La parola selezionata, in questo caso, è OBIETTIVO; i lemmi prossimi associati ad obiettivo sono “raggiungimento”, “minimo”, “perseguire”, “prefissato”, “autonomia”, “formativo” ed “alunno”. La lettura del grafico consente di dedurre che l’obiettivo primario prefissato nel programma didattico educativo consiste nel raggiungimento dell’autonomia da parte dell’alunno disabile. Attraverso l’integrazione scolastica iniziano a realizzarsi quei percorsi di autonomia personale, affettiva e cognitiva che “aprono” agli alunni disabili la possibilità di vedersi protagonisti delle proprie scelte anche in una prospettiva di futuro. Un vero progetto di vita che abbia come oggetto l’integrazione del disabile, per ritenersi soddisfacente, dovrebbe avere come obiettivi l’indipendenza che garantirebbe in seconda approssimazione la concretezza di un lavoro nella vita adulta.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
raggiungimento	0,39	68	50
raggiungere	0,362	79	50
minimo	0,347	55	40
perseguire	0,249	17	16
prefissato	0,223	14	13
autonomia	0,206	156	40
formativo	0,192	59	23
alunno	0,191	704	79
didattico	0,184	177	38
educativo	0,178	189	38
programmato	0,177	16	11
programma	0,173	31	15
disciplina	0,17	32	15
realizzazione	0,164	26	13
personalizzato	0,164	50	18
integrazione	0,156	345	45
riguardare	0,152	18	10
socializzazione	0,149	117	25
individualizzare	0,147	93	22
handicap	0,145	270	37

Tabella 12. Associazione di parole al lemma OBIETTIVO.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCOORRENZE
raggiungimento/raggiungere	0,530	147	100
minimo	0,347	55	40
perseguire	0,249	17	16
programmato/programma	0,244	47	26
prefissato	0,223	14	13
autonomia	0,206	156	40
formativo	0,192	59	23
alunno	0,191	704	79
didattico	0,184	177	38
educativo	0,178	189	38
disciplina	0,17	32	15
realizzazione	0,164	26	13
personalizzato	0,164	50	18
integrazione	0,156	345	45
riguardare	0,152	18	10
socializzazione	0,149	117	25
individualizzare	0,147	93	22
handicap	0,145	270	37

Tabella 13. Associazione di parole al lemma OBIETTIVO. La tabella è stata modificata a partire dai dati riportati in Tabella 9, associando i lemmi RAGGIUNGIMENTO RAGGIUNGERE, PROGRAMMATO PROGRAMMA.

IV.7 ANALISI DEI DATI RELATIVI AL GRUPPO “GENITORI”

Un secondo livello di analisi dei dati è quello sviluppato sempre tramite la funzione “Associazione di parole”, in riferimento al corpus genitori. L’esigenza di questa ulteriore indagine nasce dalla consapevolezza che i genitori sono spesso una grande risorsa non sfruttata da chi lavora con allievi in situazione di handicap. Eppure, esistono ragioni che

raccomandano tale collaborazione, insistendo sulla necessità di un proficuo rapporto tra scuola e famiglia. Questa dimensione, tutt'altro che secondaria, non può non portare a grandi vantaggi per la crescita di “tutti e di ciascuno”, partendo dalla possibilità per insegnanti e familiari di riconoscere reciprocamente una necessaria composizione dei rispettivi punti di vista educativi.

Le associazioni di parole prese in esame sono state le seguenti: ALUNNO, INSEGNANTE, HANDICAP, DISABILE, INTEGRAZIONE, FIGLIA e GENITORE. L'analisi dei risultati è riportata qui in successione.

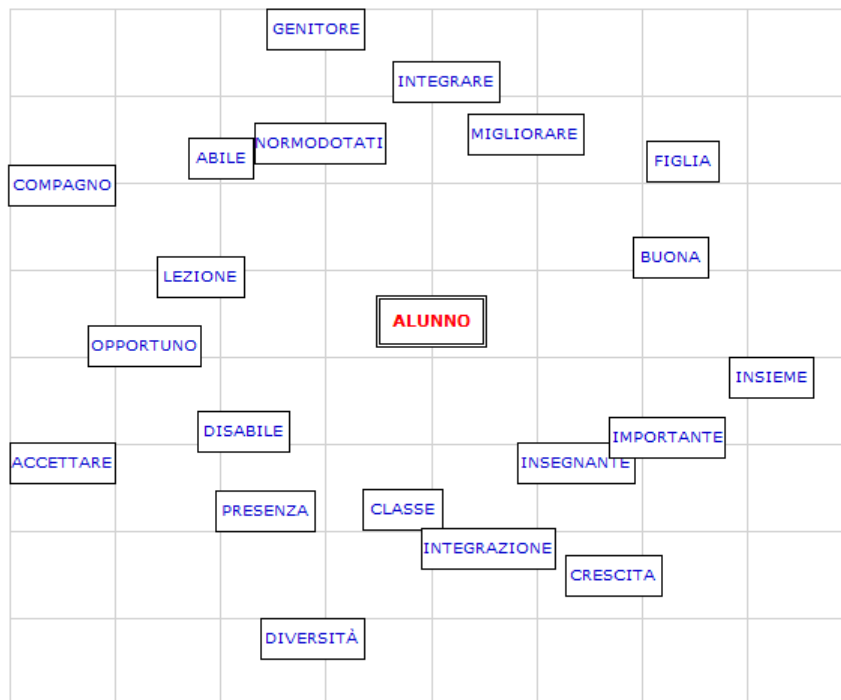


Grafico 16. Associazione di parole al lemma ALUNNO.

Si noti che il lemma selezionato ALUNNO (a tal fine si vedano il Grafico 16 e la Tabella 14) è seguito dai lemmi “insegnante”, “classe”, “disabile”, “lezione” e “normodotati”; è evidente che per i genitori è importante che l'alunno, in particolare quello disabile, sia guidato da un

insegnante durante la lezione in classe. E', altresì, importante che l'alunno disabile interagisca con gli altri alunni normodotati per migliorare l'integrazione intesa come un obiettivo di tutto il sistema formativo integrato e come un processo volto a rendere il disabile protagonista del proprio sviluppo relazionale e cognitivo.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
insegnante	0,208	98	13
classe	0,204	195	18
disabile	0,201	62	10
lezione	0,191	11	4
normodotati	0,183	12	4
migliorare	0,181	19	5
buona	0,179	7	3
importante	0,168	32	6
integrazione	0,165	74	9
presenza	0,163	15	4
opportuno	0,158	9	3
Abile	0,155	84	9
integrare	0,153	17	4
Figlia	0,141	5	2
insieme	0,132	13	3
crescita	0,129	6	2
diversità	0,115	17	3
accettare	0,112	8	2
compagno	0,112	50	5
genitore	0,112	8	2

Tabella 14. Associazione di parole al lemma ALUNNO.

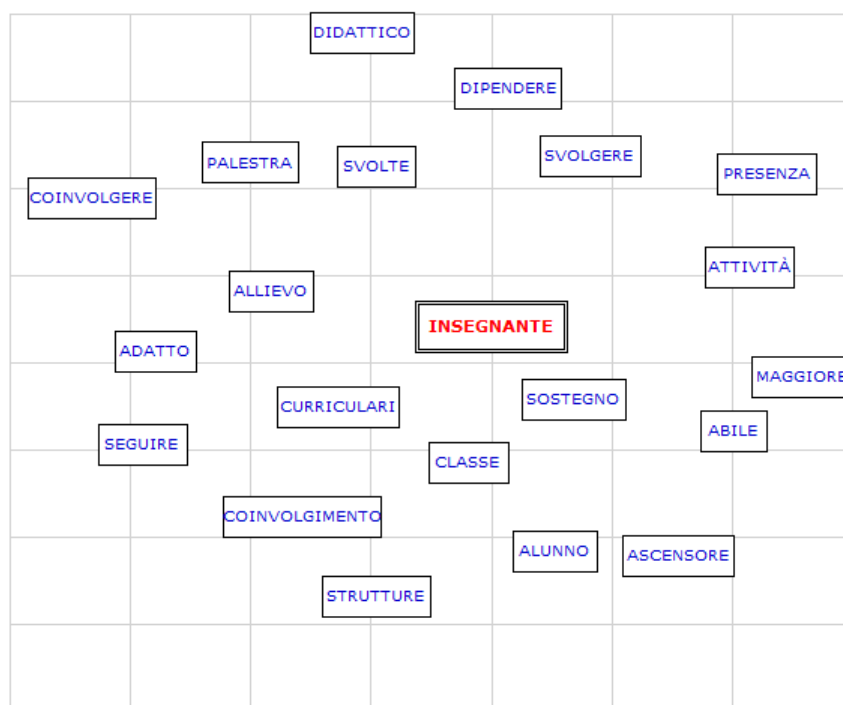


Grafico 17. Associazione di parole al lemma INSEGNANTE.

Relativamente al lemma insegnante, si può notare che i lemmi prossimi a quello selezionato sono “sostegno”, “classe”, “curriculari”, “allievo” e “svolgere attività” (vedi Grafico 17). Per i genitori quando si parla di insegnante si pensa in primo luogo al docente di sostegno e solo successivamente ai docenti curriculari. Infatti il coefficiente del coseno associato al lemma sostegno risulta essere di gran lunga (circa il 50% maggiore) superiore al coefficiente del coseno associato al lemma curriculare (vedi Tabella 16); ciò implica che l’insegnante d’elezione, quando si parla di handicap, è conseguentemente per i genitori l’insegnante di sostegno.

Tale docente deve, invece, svolgere la sua attività necessariamente in sinergia con i docenti curriculari; egli opera in compresenza, cioè

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
sostegno	0,516	81	46
classe	0,354	195	49
curricolari	0,348	19	15
allievo	0,283	139	33
svolte	0,25	32	14
svolgere	0,244	62	19
attività	0,235	135	27
abile	0,231	84	21
alunno	0,208	40	13
coinvolgimento	0,203	30	11
adatto	0,191	7	5
palestra	0,191	7	5
dipendere	0,19	72	16
presenza	0,183	15	7
maggiore	0,181	31	10
ascensore	0,179	8	5
strutture	0,169	23	8
seguire	0,168	9	5
coinvolgere	0,146	48	10
didattico	0,141	25	7

Tabella 16. Associazione di parole al lemma INSEGNANTE.

nell'aula con gli insegnanti curricolari, condividendone la responsabilità degli interventi necessari. Pertanto, il percorso dell'insegnante di sostegno è delicato e complesso poiché, in primo luogo, deve guidare tutti gli alunni e, solo, successivamente prevedere l'acquisizione di un metodo di lavoro che lo metta in grado di far apprendere all'alunno con

disabilità, a condizione che sia anche suscettibile di essere trasferito agli insegnanti curricolari.

A supporto di quanto poc'anzi affermato si può asserire che in tutti i documenti ministeriali, dal 1975 in poi, l'insegnante di sostegno non è l'insegnante dell'alunno disabile. Si tratta di un docente di sostegno "alla classe", la cui capacità è quella di mettere in rete le proprie competenze comunicative con quelle degli altri docenti per coordinare i diversi livelli della progettazione educativa, compreso il piano educativo personalizzato per l'alunno disabile. Il progetto di un insegnante che è costretto ad operare isolato ha meno possibilità di riuscita del progetto istituzionale che coinvolge le diverse componenti dell'organizzazione scuola che è fondamentale per la qualità della didattica.

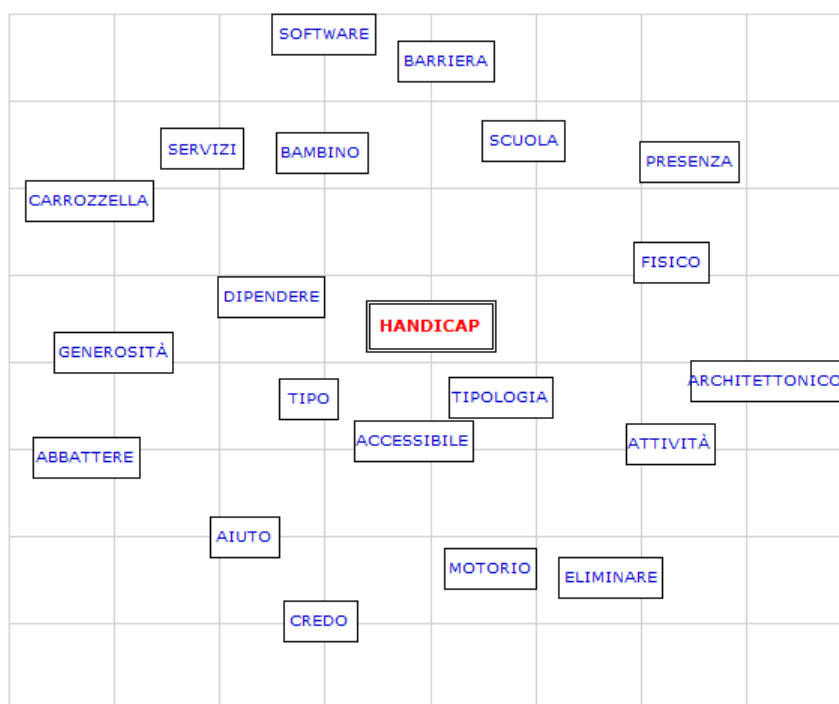


Grafico 18. Associazione di parole al lemma HANDICAP.

La lettura del grafico di cui sopra, unitamente ai dati riportati in Tabella 17, consente di formulare alcune osservazioni; il lemma selezionato HANDICAP è seguito dai lemmi "tipologia", "accessibile", "tipo"; per il

corpus genitori quando si parla di handicap è importante considerare a quale tipologia si riferisce l'handicap medesimo, ma senza mai considerarlo un ostacolo.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
tipologia	0,505	18	17
accessibile	0,403	25	16
tipo	0,367	52	21
dipendere	0,327	72	22
bambino	0,222	39	11
scuola	0,216	49	12
fisico	0,211	29	9
attività	0,195	135	18
motorio	0,184	38	9
aiuto	0,173	53	10
generosità	0,169	5	3
servizi	0,169	5	3
barriera	0,164	29	7
presenza	0,163	15	5
architettonico	0,157	16	5
eliminare	0,154	6	3
credo	0,147	89	11
abbattere	0,143	7	3
carrozzella	0,143	7	3
software	0,143	7	3

Tabella 17. Associazione di parole al lemma HANDICAP.

Piuttosto è opportuno rimuovere gli impedimenti materiali (come, ad esempio, le barriere architettoniche) e tutto ciò che crea al disabile problemi; è infatti immaginabile ideare e strutturare una configurazione funzionale della classe, così come è possibile sostituire alcune attività didattiche con corrispondenti attività alternative. Anche l'impiego di specifici software consente un utilizzo del computer in grado di fornire

risultati superiori sul piano della precisione, catturare l'attenzione, favorire i tempi di concentrazione e conseguentemente facilitare l'apprendimento in relazione alle diverse tipologie di handicap. La maggioranza dei genitori concorda nell'affermare che la scelta di un ausilio informatico, la propria personalizzazione non deve rappresentare un fatto episodico, ma, al contrario essere visto come un elemento che andrà necessariamente ad incidere sulla qualità della vita dell'allievo disabile.

È altresì importante nelle situazioni, ad esempio, di disabilità motoria il sostegno professionale e la motivazione dell'alunno che rivestono un ruolo di primaria importanza non solo sulla capacità di sviluppo motorio, ma anche e soprattutto sullo sviluppo psicologico.

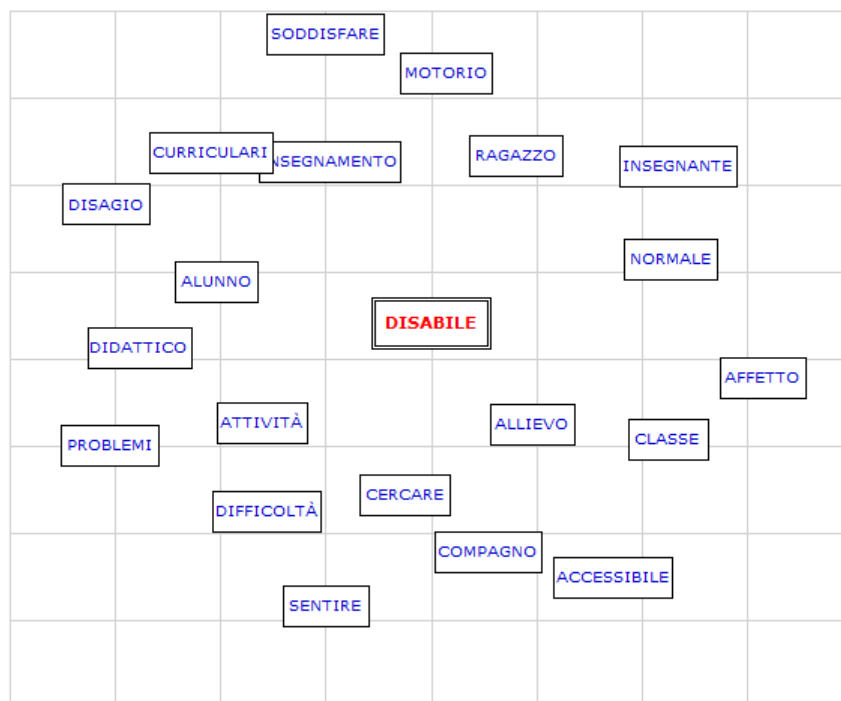


Grafico 19. Associazione di parole al lemma DISABILE.

La lettura del grafico sopra riportato consente di formulare alcune osservazioni; il lemma selezionato DISABILE è seguito dai lemmi “allievo”, “attività”, “insegnamento”, “ragazzo”, “normale”, “classe”; per

il corpus genitori quando si parla di disabile si pensa ad un allievo in grado di svolgere attività al pari di un ragazzo normale. E' chiaro che per il corpus genitori il disabile non è affatto uno svantaggiato ma al contrario un ragazzo in grado di acquistare gradualmente consapevolezza della sua situazione ponendosi in modo sempre più attivo rispetto alle scelte che lo riguardano. Detta analisi è coerente con i dati contenuti nella sottostante Tabella 18.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
allievo	0,291	139	27
cercare	0,22	3	3
attività	0,219	135	20
alunno	0,201	40	10
insegnamento	0,197	15	6
ragazzo	0,197	15	6
normale	0,176	13	5
classe	0,164	195	18
compagno	0,162	50	9
difficoltà	0,162	50	9
didattico	0,152	25	6
curricolari	0,146	19	5
motorio	0,144	38	7
insegnante	0,141	98	11
affetto	0,132	23	5
accessibile	0,127	25	5
problemi	0,127	9	3
sentire	0,127	25	5
disagio	0,125	26	5
soddisfare	0,12	18	4

Tabella 18. Associazione di parole al lemma DISABILE.

La parola selezionata, in questo caso, è INTEGRAZIONE; i lemmi prossimi associati ad integrazione sono “favorire”, “socializzazione”, “alunno”, “piena autonomia”, “classe” e “portatore”, come si può evincere dal Grafico 20. La lettura di tale grafico, unitamente all’analisi dei dati riportati nella Tabella 19, consente altresì di dedurre che l’integrazione è favorita dalla socializzazione e dal raggiungimento dell’autonomia da parte dell’alunno portatore di handicap. Il primo luogo dove avviene l’integrazione è la classe di appartenenza dell’allievo; infatti non si può fare integrazione solo con gli interventi dell’insegnante di sostegno, ma, al contrario, occorre mettere in sinergia le risorse di tanti altri attori significativi che sono appunto i compagni di classe e gli altri docenti.

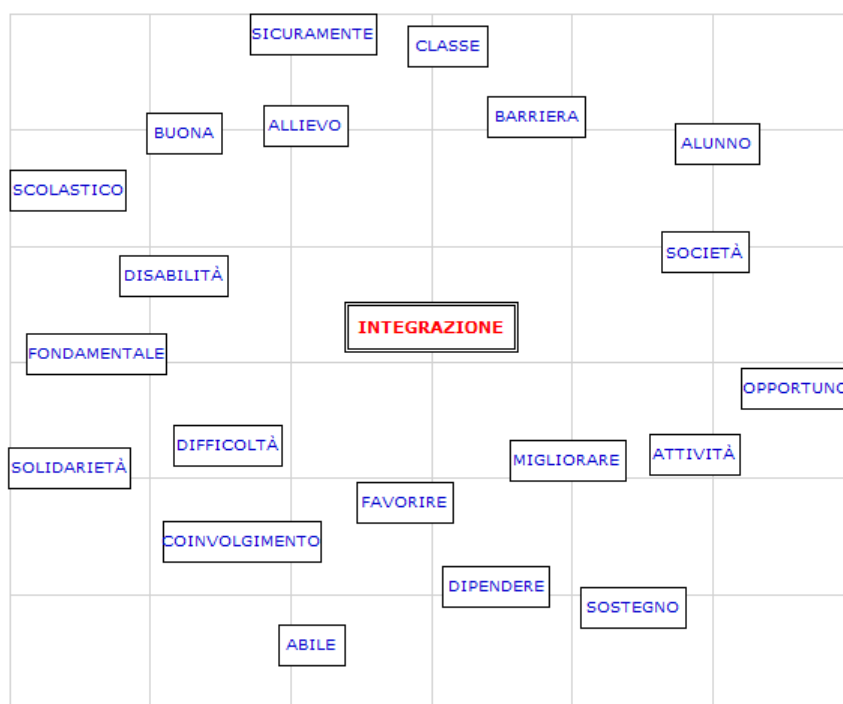


Grafico 20. Associazione di parole al lemma INTEGRAZIONE.

Occorre, cioè, attivare e mettere in sinergia le risorse di tanti altri soggetti che si aggiungono all’insegnante di sostegno.

Ma per realizzare tutto ciò servono principalmente strategie didattiche utilizzabili con tutti gli alunni, non solo con quello disabile, valorizzando le differenze e attribuendo conseguentemente ruoli distinti e complementari agli alunni stessi.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
migliorare	0,293	19	11
favorire	0,29	13	9
difficoltà	0,247	50	15
disabilità	0,227	59	15
allievo	0,217	139	22
barriera	0,216	29	10
società	0,208	5	4
attività	0,2	135	20
dipendere	0,192	72	14
coinvolgimento	0,191	30	9
fondamentale	0,18	15	6
buona	0,176	7	4
classe	0,175	195	21
alunno	0,165	40	9
opportuno	0,155	9	4
sostegno	0,155	81	12
abile	0,152	84	12
solidarietà	0,149	22	6
scolastico	0,149	30	7
sicuramente	0,145	23	6

Tabella 19. Associazione di parole al lemma INTEGRAZIONE.

La parola selezionata, in questo caso, è FIGLIA; i lemmi prossimi associati a figlia sono “rapporto”, “bambino”, “tipologia”, “accettare”, “alunno”, “collaborazione” (vedasi Grafico 21 e Tabella 20).

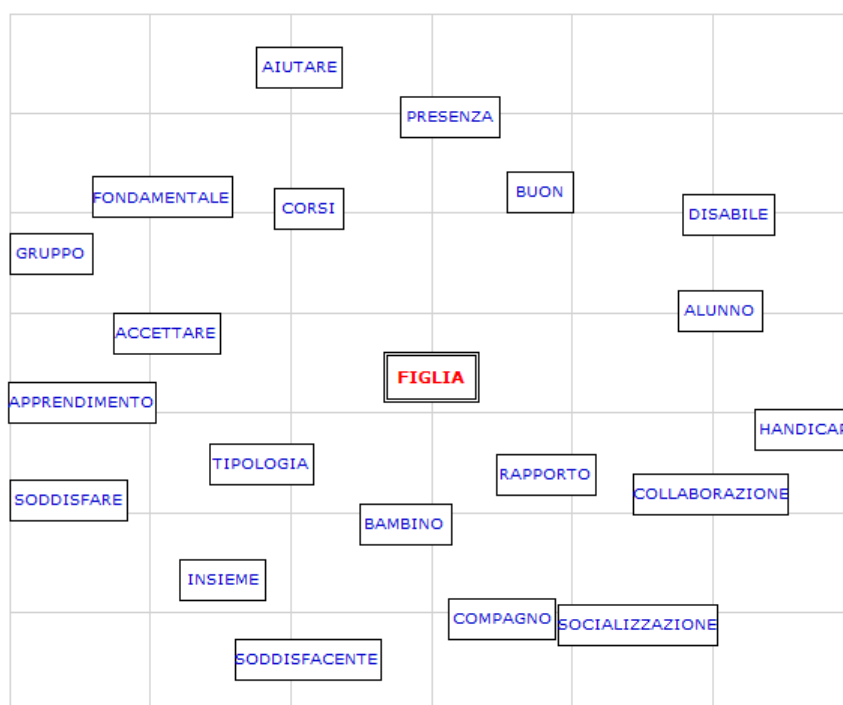


Grafico 21. Associazione di parole al lemma FIGLIA.

E' evidente che per i genitori è fondamentale che la propria figlia abbia un rapporto di collaborazione con gli altri allievi prescindendo dalla tipologia di handicap. E' importante, cioè, che ci sia accettazione, che l'alunno disabile sia percepito come un bambino/ragazzo "come gli altri" pur necessitando di bisogni educativi speciali.

La parola selezionata, in questo caso, è GENITORE; i lemmi prossimi associati a genitore sono "partecipazione", "diversità", "docente", "accettazione", "affettuosità". Dalla lettura del Grafico 22 e della corrispondente Tabella 21, emerge la necessità per il genitore di favorire per l'alunno con "diversità" la partecipazione nelle varie attività. Quest'ultima avviene attraverso l'accettazione dell'allievo in primo luogo da parte del docente che dovrà trasmettere all'allievo medesimo soprattutto affetto.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
rapporto	0,248	13	2
bambino	0,215	39	3
tipologia	0,211	18	2
accettare	0,158	8	1
corsi	0,158	8	1
buon	0,149	9	1
alunno	0,141	40	2
collaborazione	0,135	11	1
compagno	0,126	50	2
insieme	0,124	13	1
apprendimento	0,12	14	1
fondamentale	0,115	15	1
presenza	0,115	15	1
disabile	0,114	62	2
handicap	0,113	63	2
socializzazione	0,108	17	1
soddisfacente	0,105	18	1
soddisfare	0,105	18	1
gruppo	0,1	20	1
aiutare	0,093	23	1

Tabella 20. Associazione di parole al lemma FIGLIA.

Per fare ciò l'insegnante può presentarsi egli stesso come una persona sempre pronta ad aiutare ogni allievo a sviluppare una fiducia in sé e nelle proprie capacità, sostenendolo quando deve affrontare esperienze nuove. Ovviamente l'esistenza di un rapporto affettivo positivo con i docenti contribuisce a dare all'allievo disabile un efficace *aiuto a crescere*.

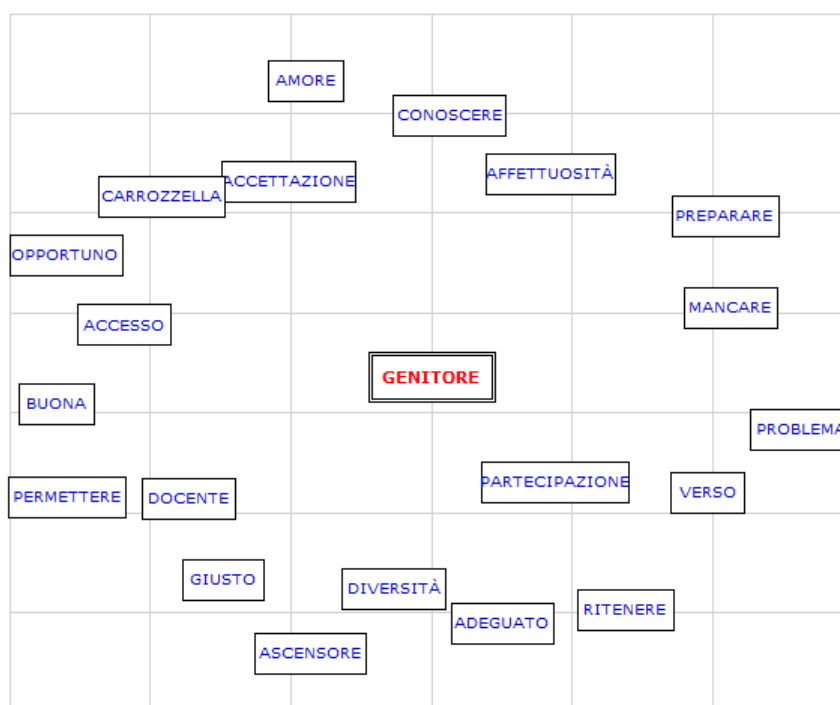


Grafico 22. Associazione di parole al lemma GENITORE.

Discussione dei dati relativi al confronto tra le risposte del gruppo dei genitori e quello dei docenti.

I dati appena presentati e discussi, consentono di fare una riflessione sull'analisi dell'associazione di parole relative al gruppo "insegnanti" e l'analisi dell'associazione di parole relative al gruppo "genitori". In primo luogo si riscontra una differenza concettuale da parte degli insegnanti rispetto ai genitori per il primo lemma preso in esame ovvero "ALUNNO". Infatti per il corpus insegnanti quando si parla di "alunno", inteso come portatore di handicap, si pensa immediatamente all'handicap dell'alunno medesimo, inteso come svantaggio sociale e culturale. L'allievo disabile, cioè, è considerato un allievo con competenze limitate, per il quale si evidenzia la necessità di una

programmazione didattica individualizzata per lo sviluppo di abilità cognitive e funzionali.

LEMMA	COSENO	OCCORRENZE	CO-OCCORRENZE
partecipazione	0,267	7	2
diversità	0,171	17	2
docente	0,171	17	2
accesso	0,158	5	1
accettazione	0,158	5	1
affettuosità	0,158	5	1
mancare	0,158	5	1
verso	0,158	5	1
adeguato	0,144	6	1
giusto	0,144	6	1
buona	0,134	7	1
carrozzella	0,134	7	1
conoscere	0,134	7	1
preparare	0,134	7	1
problema	0,134	7	1
ritenere	0,134	7	1
ascensore	0,125	8	1
permettere	0,125	8	1
opportuno	0,118	9	1
amore	0,113	39	2

Tabella 21. Associazione di parole al lemma GENITTORE.

Per il corpus genitori, invece, quando si parla di “alunno” disabile si pensa ad un allievo che non è affatto uno svantaggiato ma un alunno in grado di acquistare sempre maggiore autonomia attraverso l’inserimento e la socializzazione. La maggioranza del campione intervistato dei genitori concorda nel considerare importante sia le risorse umane che

quelle tecnologiche al fine di valorizzare le potenzialità degli allievi disabili.

Sul versante delle risorse umane il corpus genitori quando parla di insegnante pensa in primo luogo al docente di sostegno (coseno=0.52) e solo successivamente ai docenti curricolari (coseno=0.36). Tutto ciò sembra suggerire un rapporto privilegiato delle famiglie con il docente di sostegno come entità avulsa rispetto al Consiglio di Classe, laddove detto docente è, invece, un insegnante della classe, nella piena contitolarità con gli altri insegnanti curricolari e condividendo con loro la responsabilità degli interventi necessari.

L'analisi del corpus insegnanti sembra, invece, indicare una completa equivalenza tra docenti curricolari (coseno=0.41) e docenti specializzati (coseno=0.40). Questi dati avvalorano la ratio legis delle numerose riforme scolastiche che in questo ultimo decennio sono state emanate con il fine di favorire la piena attuazione del successo formativo di tutti gli alunni attraverso processi di sinergia tra tutti i docenti del Consiglio di Classe.

Per quanto riguarda il lemma integrazione, la lettura dei grafici consente di dedurre che la maggioranza del campione, sia del corpus insegnanti che quella del corpus genitori, presenta una concordanza concettuale su come viene intesa l'integrazione medesima. Infatti sia per gli insegnanti che per i genitori una integrazione di qualità per l'alunno in situazione di handicap si realizza solo con la collaborazione fra tutti i docenti, con la fiducia reciproca e con il rispetto profondo delle competenze di ognuno. Per la maggioranza del campione del corpus genitori non sembra emergere la collaborazione della famiglia del soggetto con bisogni educativi speciali con la scuola. I processi di programmazione devono inglobare la famiglia in modo che quest'ultima si senta co-partecipe nella

definizione degli obiettivi, quindi responsabilizzata nella loro attuazione. Inoltre, in origine la caratteristica funzionale del Profilo Dinamico Funzionale e del Piano Educativo Individualizzato è quella di essere dei veri e propri strumenti di integrazione e di collegamento significativo fra la pluralità dei soggetti coinvolti intorno al disabile, affinché sia stabilito un rapporto di positiva interdipendenza e di verifica del lavoro svolto dai docenti tutti.

In definitiva, la scuola dell'autonomia dovrebbe essere considerata una scuola del dialogo, dove in primo luogo il docente di sostegno, poi, tutti gli altri docenti curricolari, e con il coinvolgimento delle famiglie, si aprono al confronto avendo come obiettivi prioritari il superamento dei disagi ed il benessere dell'allievo.

IV.8 INDICAZIONI STATISTICHE SU ANALISI DELLE CORRISPONDENZE E CLUSTER ANALYSIS

Dopo aver utilizzato l'analisi delle co-occorrenze di parole chiave, abbiamo realizzato un'analisi comparativa dei sottoinsiemi del corpus attraverso l'analisi delle corrispondenze e la cluster analysis.

L'analisi delle corrispondenze è una procedura di analisi che utilizza una strategia multivariata applicata sia al corpus che alle sue parti, e si basa sulla tecnica dell'analisi fattoriale delle corrispondenze. Le analisi vengono condotte a partire da matrici di dati sia di co-occorrenza, sia di occorrenza. Questa analisi, attraverso l'estrazione di nuove variabili, i cosiddetti fattori, consente di ridurre le dimensioni entro cui i dati possono essere rappresentati ed esplorati, in quanto rintraccia le regolarità nelle tabelle attraverso una logica di somiglianza e differenza di ciascun profilo di riga e colonna. Consente, inoltre, di rappresentare

graficamente le relazioni che esistono tra tali profili, restituendo una mappa organizzata attorno ad assi cartesiani, in uno spazio bidimensionale. I fattori, pertanto, sono organizzatori di relazioni oppostive tra insiemi o classi secondo una logica di prossimità/distanza e somiglianza/differenza. Inoltre, in modo statisticamente significativo, essi spiegano la variabilità di tutti i dati, ognuno in una percentuale differente, coprendo l'intero corpus. Possono essere considerati dei principi di classificazione in quanto mettono insieme elementi simili, distinguono quelli diversi e ne definiscono le relazioni¹⁰⁴. Ogni fattore, in termini geometrici, definisce una dimensione spaziale rappresentata con un asse cartesiano; ha un baricentro nel punto "0" e uno sviluppo bipolare verso le due estremità, polarità negativa e positiva, in modo tale che gli oggetti collocati sui poli opposti risultano essere quelli maggiormente differenti. Il primo fattore è graficamente rappresentato dall'asse orizzontale, il secondo da quello verticale.

Attraverso la lettura dell'istogramma degli autovalori è possibile vedere la percentuale di varianza spiegata, e quindi apprezzare il peso relativo di ogni fattore. Oltre ai grafici cartesiani viene prodotta anche una tabella in cui sono indicate le coordinate e i contributi di ciascun punto, in termini assoluti. Il primo fattore spiega la percentuale maggiore di varianza, e questo significa che le somiglianze e le differenze tra "gli oggetti" sono per la maggior parte organizzate e spiegate attorno al significato che viene ad esso attribuito.

I fattori consentono di individuare un ordine nella complessità dei dati in trattamento, riducendo le dimensioni spaziali in cui questi possono essere rappresentati ma, al di là del senso statistico, è necessario ricercare un senso clinico. Segnano il confine tra l'analisi e l'interpretazione, tra la

¹⁰⁴ Burt C. L. *Factors of the mind*, University of London Press London , 1940.

lettura dei risultati e l'attribuzione di valore. Come dice Benzécri: *“Interpretare un asse fattoriale significa trovare ciò che vi è di analogo, da una parte tra tutto ciò che è situato a destra dell'origine, dall'altra tra tutto ciò che è alla sinistra di questa, ed esprimere poi con concisione ed esattezza l'opposizione tra i due estremi”*¹⁰⁵. In conclusione; i fattori evidenziati dalle elaborazioni statistiche di T-LAB sono principi di classificazione, che attraverso l'uso di processi inferenziali e di modelli teorici devono essere interpretati in funzione delle ipotesi di ricerca.

La *cluster analysis* permette di rintracciare sul piano fattoriale i cluster tematici ed ogni corpus è costituito da un numero “x” contesti elementari, caratterizzati al loro interno dalla presenza o assenza di specifiche unità lessicali. Questa analisi ha l'obiettivo di organizzare il contenuto dell'intero corpus in cluster significativi composti da un insieme di frasi che trattano temi relativamente omogenei; l'individuazione di tali temi è resa possibile dalla disamina delle unità lessicali e, laddove presenti, anche delle variabili che caratterizzano i contesti elementari.

La procedura di calcolo alla base di questa analisi si serve dei risultati di una precedente Analisi Fattoriale delle Corrispondenze, utilizza cioè le coordinate degli oggetti sui primi assi fattoriali.

La cluster analysis analizza le relazioni di somiglianza/differenza tra gli oggetti considerati, al fine di classificarli secondo criteri non noti a priori. Il risultato sarà la creazione di gruppi di oggetti, definiti con il nome di cluster, massimamente omogenei al loro interno e massimamente eterogenei tra loro.

¹⁰⁵ Benzécri J. P. *Pratique de l'analyse des données, Analyse des correspondances & classification* Dunod, 1980.

Parlare di cluster analysis significa fare riferimento a due tipi di metodi, spesso usati in combinazione:

hierarchical methods: gli algoritmi alla base di questo metodo ricostruiscono l'intera gerarchia degli oggetti in analisi, in senso ascendente (associazioni progressive dei singoli elementi) o discendente (divisioni progressive dell'insieme considerato). In questo modo, ad ogni livello dell'"albero", ogni cluster risulta dalla fusione o dalla divisione di precedenti agglomerazioni;

partitioning methods: gli algoritmi alla base di questo metodo prevedono che il ricercatore abbia preventivamente definito il numero di cluster in cui l'insieme degli oggetti in analisi va diviso. In questo modo, ogni singolo oggetto viene inizialmente attribuito a uno dei cluster, quindi subisce una serie di "traslochi" che terminano quando lo spostamento dei singoli elementi da un cluster all'altro non migliora i parametri fissati.

Al termine dell'elaborazione dei dati, T-LAB rende disponibili grafici e tabelle: i grafici consentono di verificare la posizione dei cluster entro spazi bidimensionali che corrispondono a quelli ottenuti tramite la precedente Analisi delle Corrispondenze; le tabelle consentono invece di visualizzare il contenuto di ciascun cluster, in termini di occorrenza e di valori del chi quadrato rispettivamente per i lemmi e le variabili.

Quando si dispone di dati sperimentali di variabili aleatorie ci si può domandare quale legge di distribuzione di probabilità possa essere attribuita alla variabile in esame. Non sempre le leggi di distribuzione sono note a priori, occorre allora fare delle ipotesi sulla distribuzione attesa e stabilire in termini di probabilità se una distribuzione ipotizzata possa essere accettata o respinta. Il criterio che si adotta per l'analisi dei dati elaborati via T-Lab è il test del χ^2 .

Illustriamo brevemente come funziona questo criterio del χ^2 ¹⁰⁶.

Supponiamo di aver eseguito N prove su un sistema e di aver costruito l'istogramma dei valori osservati per una variabile aleatoria e supponiamo che o_i sia il numero di volte (*frequenza, a posteriori*) che il valore della variabile cada all'interno di un certo intervallo di valori. Sia inoltre e_i il valore atteso (*probabilità, a priori*) della frequenza. Una valutazione della discrepanza tra la distribuzione osservata e quella attesa è data dalla seguente quantità (χ^2):

$$\chi^2 = \sum_i (o_i - e_i)^2 / e_i$$

Si noti che se fosse $\chi^2=0$, l'accordo tra i dati sperimentali e quelli attesi sarebbe perfetto; se fosse invece $\chi^2 > 0$, l'accordo potrebbe non essere buono e la distribuzione attesa sarebbe accettata per certi livelli significativi di probabilità che occorre opportunamente definire.

A tal fine notiamo che χ^2 così definita è una variabile aleatoria per cui la funzione densità di probabilità della variabile χ^2 è data da una funzione $f(\chi^2)$.

Se questa probabilità è alta, allora la nostra distribuzione osservata può essere descritta tramite quella ipotizzata, se invece è bassa dobbiamo rigettare l'ipotesi fatta. È convenzione stabilire due livelli significativi per il valore della probabilità: 5% oppure 1%. In particolare, se la probabilità è minore del 5% (1%) il disaccordo con la distribuzione attesa è significativo (altamente significativo) e rigettiamo l'ipotesi al livello significativo del 5% (1%).

La stima del livello di significatività della distribuzione di probabilità si può effettuare noti il numero di misure N, i gradi di libertà N-1 ed il valore di confidenza adottato (1% o 5%). Sono infatti note delle tabelle

¹⁰⁶ Young H. D., *Elaborazione statistica dei dati sperimentali*, Veschi, Roma, 1969.

dalle quali, assegnati i valori critici dell'intervallo per il quale esiste una probabilità fissata che vi cada la variabile χ^2 , si può stimare l'attendibilità della distribuzione adottata.

La cluster analysis dà quindi luogo a nuove variabili, dette appunto CLUST_TLAB; esse possono essere considerate delle isotopie (*iso* = uguale; *topos* = luogo), cioè dei contesti di riferimento condivisi da più parole, e possono essere ulteriormente indagate ed esplorate attraverso alcune procedure di analisi.

Il nome che il ricercatore attribuirà a ciascun Cluster dovrà essere espressione degli elementi di somiglianza alla base dell'esistenza del Cluster medesimo.

Alla luce di quanto esposto si può concludere affermando che questo tipo di analisi consente di “ricostruire un filo del discorso all'interno della trama complessiva costituita dal corpus in analisi o da un suo sottoinsieme”¹⁰⁷. Pertanto, la descrizione di una isotopia non consiste semplicemente nella individuazione di un dato, ma è la risultante di un processo interpretativo.

IV.9 ANALISI DELLE CORRISPONDENZE E CLUSTER ANALYSIS RELATIVE AL GRUPPO INSEGNANTI

1) Solo variabili

¹⁰⁷ Lancia F, *Strumenti per l'analisi dei testi*, Franco Angeli, Milano 2004; Rastier F, *Sémantique interprétative*, P. U. F., Parigi 1987.

Attraverso la lettura dei fattori riportati nello spazio bidimensionale di cui al Grafico 22, che si limita all'analisi delle sole variabili utilizzate dal corpus insegnanti, si possono inferire le seguenti conclusioni.

Considerando la polarità “-” (o semiasse negativo) del primo fattore si nota che i contributi maggiori sono dati dagli insegnanti con un maggior numero di anni di servizio ($\text{servizio}_3 > 20$ anni), dagli insegnanti di sesso maschile e dagli insegnanti curricolari. Reciprocamente, se consideriamo la polarità “+” (o semiasse positivo) i contributi maggiori sono dati dagli insegnanti di scuola dell'infanzia, gli insegnanti con ridotta anzianità di servizio ($\text{servizio}_1 < 10$) e gli insegnanti di sostegno.

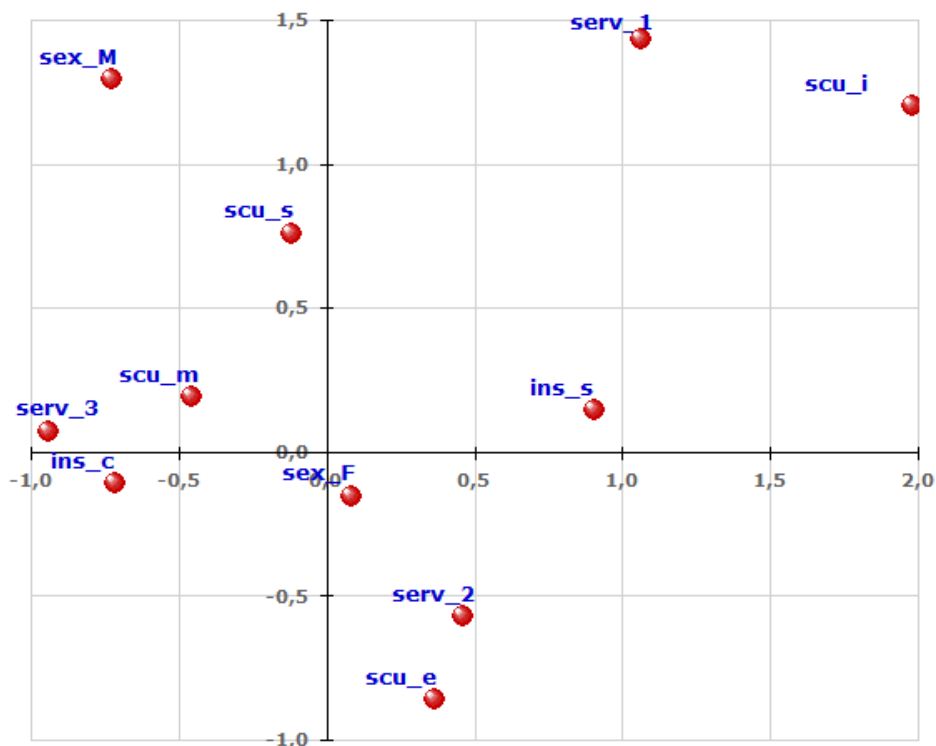


Grafico 22. Analisi delle corrispondenze relativa al corpus insegnanti.

I pochi insegnanti di sesso maschile sono prevalentemente curricolari e sono insegnanti di scuola media; al contrario gli insegnanti di sesso

Procedendo come prima specificato, si nota che gli insegnanti di sostegno sono quei docenti che considerano il portatore di handicap come un alunno con difficoltà in aree di apprendimento specifiche ma dotato di capacità e potenzialità che meritano sollecitazione, potenziamento ed interventi attraverso l'inserimento in un ambiente educativo e relazionale rispettoso del suo stile cognitivo. Di conseguenza gli insegnanti di sostegno dovranno *costruire per tali allievi percorsi individuali di apprendimento scolastico che considerando con particolare accuratezza i livelli di partenza di ciascun alunno, pongano una progressione di traguardi orientati alla conquista di autonomia, stima del sé e all'acquisizione di competenze e abilità espressive e comunicative dei basilari strumenti linguistici e matematici.*

Gli insegnanti curricolari, invece, pur considerando l'allievo portatore di handicap meritevole di bisogni formativi peculiari, si attendono una risposta anche e, soprattutto, dai docenti di sostegno. Questo tipo di visione è tipico degli insegnanti di scuola media che sebbene si riferiscano a tali alunni come allievi da "recuperare", "seguire", "facilitare", e pur elaborando con tutti i colleghi del Consiglio di Classe un piano didattico che contempra interventi individualizzati volti ad un intelligente lavoro di gruppo, non si sentono impegnati in prima persona per il recupero delle differenze.

I docenti di scuola superiore, in qualità di esperti della disciplina che insegnano e da profondi conoscitori di contenuti, stileranno la Programmazione di Classe avvalendosi, per quanto riguarda l'alunno diversamente abile, delle competenze dell'insegnante di sostegno relativamente alla metodologia e alle modalità di relazione con esso.

L'obiettivo primario sarà quello di favorire e raggiungere la "maturazione" il più possibile armonica e completa dell'alunno, considerato nella totalità della sua persona. Tutto ciò facendo leva sulle sue "possibilità di recupero" che dovranno essere sostenute,

sollecitate e progressivamente rafforzate. È l'intero Consiglio di classe che dovrà mirare al raggiungimento sia degli obiettivi educativi che didattici avvalendosi dell'aiuto del docente di sostegno in qualità di esperto delle tecniche di didattica speciale e delle modalità di intervento ed approccio relazionale rispetto all'alunno in difficoltà. Tutto ciò presuppone una *formazione di tipo progettuale* da parte degli insegnanti da considerarsi la carte vincente sia per gli alunni "normodotati" che svantaggiati.

I docenti di scuola elementare sembrano ancora più inclini a considerare il portatore di handicap un allievo della classe e, di conseguenza, un loro alunno. Infatti l'analisi del grafico attraverso i lemmi "interagire", "cooperazione", "dinamico", "facilitato", "attivo", "creare clima", conferma quanto precedentemente dedotto. Inoltre occorre sottolineare che il ridotto numero degli insegnanti costituenti il Consiglio di Classe nella scuola elementare facilita l'elaborazione di un piano didattico che contempla gli interventi individualizzati volti ad un intelligente lavoro di gruppo nel quale si possono stimolare e promuovere le capacità dell'allievo diversamente abile.

“L'insegnante di sostegno con i colleghi di classe elaborerà un piano didattico che contempli degli interventi individualizzati volti ad un intelligente lavoro di gruppo nel quale si dovranno stimolare e promuovere l'utilizzo delle capacità, anche se minime, del diversamente abile. Occorre, soprattutto, offrire agli allievi portatori di handicap un ambiente ricco di stimoli capace di metterli nelle condizioni di operare concretamente. Molta importanza verrà attribuita al “manipolare” che rappresenta la prima attività strumentale, perché come afferma la Montessori è “la mano che permette all'intelligenza di costruire se stessa e di entrare in rapporto con l'ambiente”.

Al contrario, gli insegnanti del Consiglio di Classe delle scuole medie, maggiori nel numero, sono più tendenti a delegare ad “altri” e, soprattutto, al docente specializzato il difficile compito dell'integrazione.

Gli insegnanti di scuola superiore si collocano in una situazione intermedia, poiché pur nella consapevolezza che l'allievo portatore di handicap è un allievo della classe, mostrano, talvolta, una qualche resistenza, soprattutto nelle ore di lezione in cui il docente di sostegno non è presente in aula, ad individuare le migliori strategie didattiche adatte al raggiungimento degli obiettivi formativi.

Relativamente all'anzianità di servizio i docenti con un minor numero di anni di servizio (serv_1, anni di servizio <10) attraverso l'utilizzazione dei lemmi "condivisione", "individualizzazione", "cooperazione", "legge", "intervento", sembrano avere una buona consapevolezza circa il ruolo del docente specializzato che non è il solo docente dell'allievo portatore di handicap ma il docente dell'intera classe. Compito fondamentale dei docenti componenti l'intero Consiglio di Classe è favorire l'integrazione dell'allievo diversamente abile attraverso il miglior sviluppo possibile delle capacità personali, la sua piena realizzazione ed il progresso dell'alunno di cui sopra in rapporto alle sue potenzialità ed ai livelli di apprendimento iniziali.

Gli insegnanti che hanno un numero di anni di servizio intermedio, cioè compreso tra 10 e 20 (serv_2), che sono il maggior numero di docenti presenti nel campione, pensano di poter creare i presupposti per una buona integrazione scolastica. Quest'ultima deve basarsi sul rispetto e la valorizzazione delle diversità dell'alunno portatore di handicap, allievo meritevole di attenzioni, ma portatore anche di risorse positive. Per realizzare ciò è necessario che i docenti dell'intero Consiglio di Classe di cui fa parte l'allievo portatore di handicap, siano *"aggiornati continuamente non tanto sui contenuti disciplinari ma soprattutto sui metodi, sulle strategie e sui percorsi didattici per migliorare l'insegnamento, favorire l'apprendimento dell'allievo e, di conseguenza, migliorare l'integrazione scolastica. E' necessario, pertanto, creare un*

clima sereno e scegliere in “team” le migliori strategie per sviluppare la personalità dell’allievo in tutti i suoi aspetti e garantire ad ogni alunno il successo formativo attraverso la trasformazione di attitudini ed attività in effettive competenze”.

Gli insegnanti che hanno un maggior numero di anni di servizio (serv_3, anni di servizio maggiore di 20) sono quelli che considerano il *collega di sostegno* come docente esclusivo dell’allievo diversamente abile e, pur consapevoli di annoverare tra i loro compiti anche quello non facile dell’integrazione, sono più propensi a delegare al docente specializzato i compiti e le attività previste nel percorso educativo individualizzato.

3) Cluster Analysis

L’analisi dei contesti elementari ha portato nel caso che stiamo analizzando all’individuazione di 5 cluster tematici. Il numero di lemmi totali considerati è stato 2256, così suddiviso tra i seguenti cluster come risulta dalla Tabella 22 sotto riportata.

CLUSTER 1	<i>Affettivo</i>	478	21.19%
CLUSTER 2	<i>Integrazione scolastica</i>	489	21.68%
CLUSTER 3	<i>Organizzazione scolastica</i>	472	20.92%
CLUSTER 4	<i>Competenze scolastiche e del progetto di vita</i>	612	27.13%
CLUSTER 5	<i>Comportamento del sociale</i>	205	9.09%
TOTALI		2256	100%

Tabella 22. Cluster Analysis: cluster tematici, occorrenze dei lemmi e relative percentuali.

Il cluster 1 (Tabella 23) attiene alla *sfera affettiva* come deducibile dalla presenza di lemmi quali “persona”, “affetto”, “disponibilità”, “amore”, “aiuto”, “attenzione”, “tenerezza”, “pazienza”, “comprensione” e

“rispetto”. Ciò nonostante nel cluster sono presenti significativamente anche lemmi che si riferiscono a quelle che sono le problematiche dell’integrazione degli allievi portatori di handicap. A conferma di ciò il primo lemma presente in tabella è “difficoltà” con il chi quadro più

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
difficoltà	317.533	161	222
persona	169.35	71	88
disagio	146.238	50	55
affetto	138.546	49	55
disponibilità	109.602	46	57
amore	102.584	37	42
aiuto	93.987	46	62
bisognoso	86.87	27	28
attenzione	80.47	45	65
svantaggio	77.978	35	45
necessitare	75.568	30	36
presenta	72.316	29	35
diverso	69.111	61	109
rispondere	66.854	41	62
tenerezza	57.944	17	17
minimo	55.351	36	56
pazienza	50.877	19	22
fisico	47.45	25	35
comprensione	46.924	29	44
rispetto	43.295	42	78

Tabella 23. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 1 - Affettivo

elevato all’interno del cluster 1. Ma ciò significa anche che diventa fondamentale per l’integrazione degli allievi portatori di handicap, il ruolo dei docenti, dei compagni e dei familiari come base sicura per affrontare le difficoltà. Quanto più l’affetto, la disponibilità, l’attenzione

sono intensamente ricevute, tanto più intensamente e costantemente sono ridate. I soggetti che interagiscono con tali alunni devono apparire come persone facilmente accessibili, persone, cioè, alle quali essi si possono rivolgere ottenendo immediata attenzione ed immediato ascolto. Tuttavia è importante che il comportamento di ascolto paziente e attento sia caratterizzato anche da una partecipazione empatica alle difficoltà eventuali che tali allievi possono presentare. E' proprio questa empatia l'elemento che può comunicare all'allievo l'impressione di non essere solo, di avere accanto a sé un adulto che comprende e condivide le sue difficoltà, i suoi dubbi, le sue emozioni del momento, e che anzi sarà disposto a dividerle anche in seguito, in altre occasioni, tutte le volte che ne sentirà il bisogno. All'accessibilità e all'empatia si dovrebbe poi accompagnare una disponibilità a dare aiuto, concreta e fattiva che può consistere sia in una attività di counseling e disponibilità che in una forma di incoraggiamento.

Il cluster 2 (Tabella 24) fa riferimento all'integrazione scolastica; tra i lemmi maggiormente significativi compaiono quelli quali "gruppo", "attività", "classe", "favorire", "scolastico", "coinvolgere", "inserimento", "integrare" e "gruppo-classe". E' evidente che per poter costruire scuole integrate sono fondamentali l'amicizia ed il sostegno tra i compagni. Avere un buon rapporto con gli altri è ciò che fa la differenza tra un soggetto isolato ed uno ben accettato ed incentivato ad avere fiducia nelle proprie capacità.

Alla luce di ciò appare evidente che l'integrazione degli allievi portatori di handicap è favorita da una buona organizzazione scolastica, un'organizzazione cioè che coinvolga l'allievo all'interno del gruppo classe favorendo le esperienze di apprendimento cooperativo che orientano la classe in modo che tutti gli alunni lavorino insieme per

raggiungere gli obiettivi didattici. Dai risultati di un confronto sperimentale è emerso che le esperienze di apprendimento cooperativo, rispetto a quelle di apprendimento competitivo ed individualista, favoriscono una maggiore interazione tra allievi disabili e normodotati ed una maggiore empatia tra tutti gli alunni.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
gruppo	332.644	168	236
attività	321.497	152	206
classe	198.901	209	412
favorire	162.39	103	162
scolastico	156.128	97	151
coinvolgere	111.47	55	76
lavori	77.635	33	42
inserimento	68.158	54	94
piccolo	58.864	22	26
comunità	51.784	30	45
integrare	42.02	38	70
semplificare	33.435	18	26
gruppi	29.995	16	23
rendere	29.855	24	42
ludico	29.413	11	13
inserire	24.936	18	30
gruppo-classe	24.595	7	7
compagno	21.839	29	62
integrazione	21.602	115	356
discussione	21.08	6	6

Tabella 24. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 2 – Integrazione scolastica

Il cluster 3 (Tabella 25) è la rappresentazione dell'organizzazione scolastica; tra i lemmi più ricorrenti nel raggruppamento semantico si

segnalano: “sostegno”, “docente”, “insegnante”, “specializzato”, “curricolari”, “equipe”, “consiglio di classe”, “scuola” e “team”.

Si noti che l’analisi del coefficiente chi quadro evidenzia un valore elevato di detto parametro all’interno del raggruppamento in esame. Ciò implica un’alta significatività tra distribuzione attesa e frequenza osservata.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
sostegno	514.583	207	283
docente	495.177	235	353
insegnante	454.852	326	606
specializzato	329.715	116	146
curricolari	265.865	101	133
famiglia	167.871	69	95
collaborare	157.011	58	75
curricolare	71.952	32	46
equipe	69.393	21	24
consiglio_di_classe	66.597	32	48
collaborazione	58.546	54	111
concordare	43.092	12	13
interagire	36.827	20	32
classe	35.146	129	412
scuola	34.249	34	72
team	34.113	23	41
affiancare	31.067	9	10
più_importanti	30.817	16	25
compiti	28.814	25	50
ente	24.937	12	18

Tabella 25. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 3 – Organizzazione scolastica

Dall'esame del cluster emerge che l'organizzazione scolastica si realizza con la cooperazione tra i docenti che devono lavorare in sinergia per raggiungere gli specifici obiettivi programmati.

L'organizzazione scolastica, pertanto, deve coinvolgere tutta la comunità degli insegnanti che devono lavorare in equipe ed intervenire sui bisogni di tutti gli alunni, riqualificando l'organizzazione ed i metodi del lavoro didattico, strutturando nelle classi situazioni di lavoro cooperativo e potenziando le nuove tecnologie come facilitatori dell'apprendimento¹⁰⁸.

Il cluster 4 (Tabella 26) esprime le valutazioni circa le *competenze scolastiche* e del progetto di vita; all'interno del cluster ricorrono in maniera significativa i lemmi "autonomia", "capacità", "strategia", "socializzazione", "raggiungimento", "obiettivo", "apprendimento" e "sviluppo".

Dall'analisi del cluster emerge come l'esperienza scolastica arricchisce le capacità formative dell'allievo con disabilità: nei suoi confronti si adattano le "strategie" ma l'obiettivo di fondo resta quello del raggiungimento della massima autonomia attraverso la socializzazione e l'apprendimento.

Tale intervento si sviluppa sia su un piano "trasversale", esteso cioè a tutte le aree dell'azione formativa (scuola, famiglia, operatori sanitari) che "longitudinale", articolato nel tempo, lungo tutta l'esperienza scolastica del soggetto disabile ed "oltre". E' un progetto questo che tende a favorire l'acquisizione di livelli diversificati di autonomia personale intesa come capacità di fare scelte e prendere decisioni per imparare a regolare e dirigere la propria vita.

Il cluster evidenzia come sia importante per l'alunno con disabilità

¹⁰⁸ Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J., "Apprendimento cooperativo in classe", Trento, Erickson (1996).

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
autonomia	307.008	140	155
competenze	175.461	108	139
capacità	144.227	101	138
strategia	137.927	136	215
socializzazione	119.319	83	113
utilizzare	97.522	61	79
cognitivo	69.659	48	65
programma	63.611	29	32
raggiungimento	63.066	49	70
obiettivo	62.674	132	269
apprendimento	57.633	105	205
acquisizione	51.871	23	25
adeguato	51.471	53	85
adeguare	50.019	57	95
personalizzato	47.189	36	51
base	44.888	31	42
sviluppo	39.983	55	98
didattico	39.392	91	190
sociale	38.853	64	121
sviluppare	36.908	33	50

Tabella 26. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 4 Competenze scolastiche e del progetto di vita

strutturare un processo di apprendimento che, rispettando un programma individuale, anche attraverso percorsi didattici differenziati, sviluppi al massimo grado le capacità cognitive. Ciò significa predisporre ed adottare tutti gli strumenti necessari affinché l'alunno con disabilità possa acquisire reali abilità e competenze spendibili anche nel mondo del lavoro.

Infine il cluster 5 (Tabella 27) si riferisce al comportamento del sociale.

Dalla tabella sopra riportata si desume che detto cluster rappresenta solo il 9% dell'inerzia totale; questa percentuale è significativamente diversa dalle percentuali corrispondenti ai cluster 1-4 che si attestano su valori superiori al 20%. Tra i lemmi a più alto chi quadro segnaliamo “influenza”, “esercitare”, “riferimento”, “modello”, “diventare”, “atteggiamento” e “professionalità”.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
influenza	762.462	69	74
comportamento	501.814	79	133
positivo	474.336	70	112
esercitare	440.497	39	41
punto_di_riferimento	273.653	26	29
modello	225.794	21	23
negativo	127.196	15	20
diventare	72.757	13	24
riferimento	67.779	12	22
fiducia	65.626	22	63
atteggiamento	63.965	14	30
relazioni	58.852	11	21
porre	48.031	8	14
fondamentale	45.203	9	18
sentire	41.473	16	50
sicurezza	41.376	11	27
professionalità	39.892	5	7
rilevante	36.674	4	5
sicuramente	36.674	4	5
imitare	36.674	4	5

Tabella 27. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 5 Comportamento del sociale

La proiezione sul piano fattoriale dei cinque cluster tematici ora commentati facilita la comprensione dell'analisi appena esposta e

consente di ricostruire le opposizioni semantiche fondamentali presenti nel corpus di testi considerato. Come è possibile osservare nel Grafico 24 i cinque cluster occupano, infatti, posizioni precise lungo i due assi fattoriali; il cluster 5 si pone ben al di sotto dell'asse orizzontale distaccandosi in maniera netta rispetto agli altri quattro cluster individuati che giacciono invece al di sopra del piano (cluster 2, 3, 4) o poco al di sotto (cluster 1). Gli estremi dell'opposizione cambiano se passiamo a considerare l'asse verticale; in questo caso il cluster 3 che, occupando una posizione isolata alla sinistra dell'asse, si trova in opposizione ai restanti raggruppamenti.

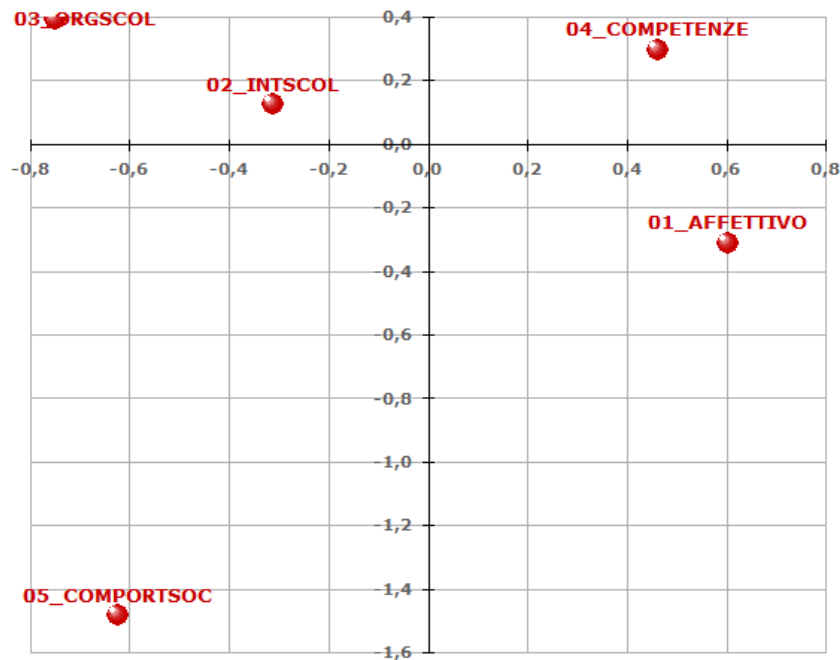


Grafico 24. Disposizione dei Cluster sul piano fattoriale.

IV.10 ANALISI DELLE CORRISPONDENZE E CLUSTER ANALYSIS RELATIVE AL GRUPPO GENITORI

1) Solo variabili

Il Grafico 25 sopra riportato si riferisce alle sole variabili utilizzate dal corpus genitori. La lettura dei fattori riportati nello spazio bidimensionale di cui sopra, consente di dedurre le seguenti conclusioni: considerando il semiasse negativo del primo fattore si evince che i contributi maggiori sono dovuti a genitori con numero di figli tra 4 e 5. Considerando, invece, la polarità positiva i contributi maggiori sono forniti da genitori con 3 figli, di età compresa tra 40 e 50 anni, di sesso maschile e con lavoro prevalentemente autonomo (imprenditore, commercianti...). I genitori di sesso femminile sono prevalentemente di giovane età (compresa tra 30 e 40 anni), sono casalinghe (lavoro_1) ed hanno tra 1 e 2 figli.

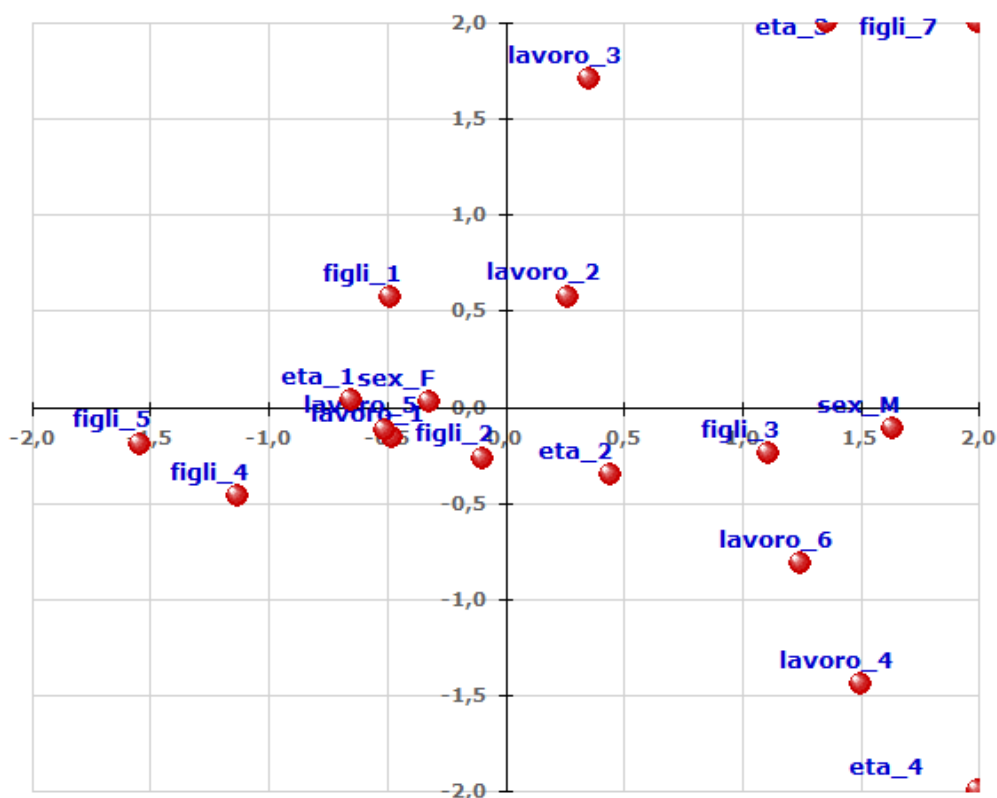


Grafico 25. Analisi delle corrispondenze relative al corpus genitori.

medesimi. Tale corpus, inoltre, pur individuando nell'insegnante il mediatore di tale processo, considera ancora il portatore di handicap come un allievo emarginato ed isolato. La presenza dei lemmi "emarginazione" ed "isolamento" conferma tale analisi.

I genitori di età compresa tra 40 e 50 anni (età_2), con una leggera predominanza per il sesso femminile, sono per la maggior parte impiegati, (lavoro_2). Questi considerano sempre necessario l'ausilio informatico che viene visto come un elemento che andrà sicuramente ad incidere sulla qualità della vita di un allievo disabile e considerato perciò all'interno dell'intero processo educativo e, successivamente, lavorativo. Il ricorso a strumenti informatici nel processo di integrazione scolastica di soggetti disabili è giustificato dalla volontà di superare la disabilità sfruttando le facilitazioni offerte dai vari software che possono essere adattati a varie esigenze. Per tale motivo i genitori considerano il personal computer come il punto di contatto tra la programmazione disciplinare individuale di ciascun studente e quella dell'intera classe. Infatti nell'organizzazione di un'unità, di un percorso didattico di tipo multimediale i compiti devono essere divisi fra i componenti del gruppo secondo le loro competenze specifiche e, di conseguenza, anche chi ha difficoltà di vario tipo può partecipare al lavoro comune. In tal modo l'insegnante può adattare le lezioni alle difficoltà del singolo. I genitori con più figli, invece, sembrano più sensibili a considerare l'integrazione scolastica anche dal punto di vista umano.

3) Cluster Analysis

L'analisi dei contesti elementari ha portato nel caso che stiamo analizzando all'individuazione di 4 cluster tematici. Il numero di lemmi

totali considerati è stato di 626, così suddiviso tra i seguenti cluster come risulta dalla Tabella 28 sotto riportata.

CLUSTER 1	Integrazione scolastica	189	30.19%
CLUSTER 2	Scuola	162	25.88%
CLUSTER 3	Ausili	168	26.84%
CLUSTER 4	Aspetti critici sociali	107	17.09%
Totali		626	100%

Tabella 28. Cluster Analysis: cluster tematici, occorrenze dei lemmi e relative percentuali.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
scuola	98.791	44	48
credo	65.476	50	71
bambino	61.487	37	47
accessibile	51.689	23	25
tipologia	40.032	17	18
positivo	29.138	19	25
sicuramente	29.138	19	25
handicap	27.688	39	70
soddisfacente	27.054	12	13
pensare	24.473	11	12
numero	24.473	11	12
nostro	21.899	10	11
rapporto	18.054	11	14
occorrere	17.789	13	18
buon	16.78	8	9
sufficiente	16.78	8	9
favorire	13.332	10	14
esperienza	13.008	5	5

Tabella 29. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 1 Integrazione scolastica

Il cluster 1 (Tabella 29) fa riferimento all'integrazione scolastica; tra i lemmi maggiormente significativi compaiono quelli quali "scuola", "accessibile", "tipologia", "handicap", "rapporto" e "favorire". È evidente che il corpus genitori attribuisce all'istituzione scuola il difficile compito dell'integrazione scolastica. Manca, però, il coinvolgimento della famiglia del soggetto con bisogni educativi speciali. Infatti se è vero che la scuola ha responsabilità per una reale integrazione scolastica, è altresì vero che l'effettiva integrazione ha luogo solo in interazione con tutte le figure professionali e non, che sono chiamate a dare risposta rispetto ai propri ambiti di competenza ed ai bisogni dell'allievo disabile. È importante che il progetto di intervento cerchi il più possibile, fin dall'inizio, un coinvolgimento attivo non solo per il disabile ma anche per la famiglia. Inoltre è importante sottolineare che la famiglia è il primo luogo nel quale è possibile verificare se le competenze apprese vengono di fatto utilizzate nella vita quotidiana; conseguentemente i genitori di figli disabili debbono essere informati dell'intero progetto di intervento ed aggiornati sui risultati e sugli eventuali cambiamenti.

Il cluster 2 (Tabella 30) fa riferimento alla Scuola; tra i lemmi maggiormente significativi compaiono quelli quali "classe", "svolgere", "insegnante", "coinvolgere", "sostegno", "attività" e "allievo".

È evidente che il corpus genitori attribuisce all'Istituzione Scuola il processo di integrazione degli alunni disabili, al fine di rimuovere quelle barriere fisiche, psicologiche e sociali che impediscono all'allievo disabile di vivere come gli altri allievi normodotati. In particolare, l'analisi del cluster porta ad affermare che è quasi esclusivamente il docente di sostegno colui al quale i genitori affidano il difficile ruolo dell'integrazione.

Conformemente e coerentemente con quanto affermato nell'analisi del cluster precedente anche in questo caso l'indagine evidenzia la mancanza del collegamento tra scuola e famiglia, necessario per lo scambio di informazioni e per avere un supporto maggiore nella gestione della situazione problematica.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
classe	130.215	125	186
svolgere	83.461	55	69
svolte	70.082	33	35
insegnante	64.493	68	104
coinvolgere	56.934	37	46
sostegno	51.905	54	82
attività	33.172	78	154
aiuti	14.135	6	6
abile	10.494	40	88
curricolari	9.418	4	4
rispondere	8.69	24	49
allievo	8.464	67	168
possibile	8.191	10	16
sentire	7.593	15	28
specifico	6.856	10	17
insieme	6.264	8	13
giusto	6.02	4	5
evitare	6.02	4	5
adatto	5.797	5	7
esterno	4.359	6	10

Tabella 30. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 2 Scuola

Il cluster 3 (Tabella 31) fa riferimento agli Ausili; tra i lemmi maggiormente significativi compaiono “tecnologia”, “matematico”, “informatico”, “motorio”, “partecipare”, “logiche” ed “educazione”. È

chiaro che il corpus genitori attribuisce agli ausili una valenza prettamente informatica. Infatti i genitori assegnano al computer una notevole importanza certi che gli allievi disabili attraverso il suo utilizzo possano raggiungere in modo facilitato gli obiettivi prefissati nello specifico piano educativo attraverso percorsi individualizzati. L'ausilio sarà adattato al particolare progetto ed essenziali diventeranno la scelta e le modalità di utilizzo del software in riferimento agli obiettivi, contenuti, linguaggio, tempi e verifiche.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
tecnologia	58.53	25	32
matematico	29.472	11	13
informatico	28.983	18	28
comprensione	25.067	18	30
affetto	24.841	15	23
solidarietà	22.042	14	22
motorio	20.629	20	38
ragazzo	20.198	11	16
lingua	19.826	7	8
importante	17.912	17	32
caro	17.573	5	5
affettuoso	17.573	5	5
fisico	17.01	16	30
umanità	16.408	6	7
intelligente	16.408	6	7
partecipare	16.338	8	11
persone	16.163	7	9
logiche	14.055	4	4
utile	12.965	6	8
educazione	11.678	10	18

Tabella 31. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 3 Ausili.

Inoltre anche per gli allievi con disabilità fisico/sensoriale il computer è un ausilio che consente di svolgere alcune funzioni che altrimenti sarebbero precluse, favorendo ed agevolando soprattutto i processi logici e l'apprendimento matematico.

Il cluster 4 (Tabella 32) fa riferimento agli Aspetti critici sociali; tra i lemmi più ricorrenti compaiono i lemmi “dipendere”, “pregiudizio”, “disponibilità”, “integrazione” ed “impegno”.

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
dipendere	177.215	60	73
disabilità	146.532	52	65
tipo	123.759	45	57
alunno	29.497	24	46
docente	26.878	12	17
lezione	12.904	7	11
pregiudizio	12.076	6	9
difficoltà	11.851	21	54
problema	11.411	5	7
comprendere	7.456	3	4
curricolari	5.678	8	19
disponibilità	5.446	6	13
integrazione	5.174	24	79
specificità	4.917	3	5
forza	4.917	3	5
aiuto	4.693	17	53
genitore	4.413	4	8
impegno	4.361	5	11

Tabella 32. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 4 Aspetti critici sociali.

Le criticità sono legate alla dipendenza della disabilità ed anche al pregiudizio. Il corpus genitori considera la disabilità come una condizione di svantaggio che crea *dipendenza* rendendo difficoltosa la

normale vita quotidiana e l'acquisizione di un ruolo sociale all'interno della comunità di appartenenza. Effetto collaterale di tale dipendenza è, in tale analisi, il pregiudizio che scaturisce nei confronti della disabilità. I genitori di figli disabili e non, ritengono che nell'immaginario delle persone la presenza di una disabilità, indipendentemente dalle sue caratteristiche, sia vissuta come totalizzante, perdendo di vista la percezione della persona e dell'individuo. Il corpus genitori ritiene possibile il superamento di tali criticità attraverso la cultura del rispetto che si ottiene con la disponibilità e l'impegno verso il riconoscimento di ogni individualità.

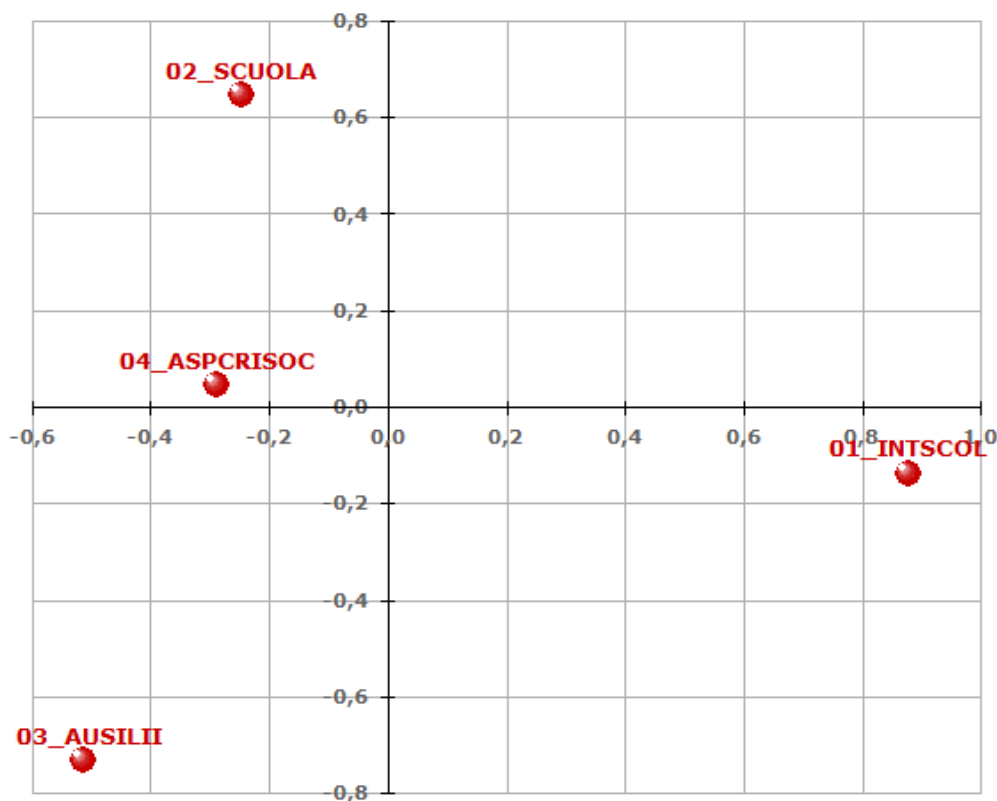


Grafico 27. Disposizione dei Cluster sul piano fattoriale.

La proiezione sul piano fattoriale dei 4 cluster sopra analizzati supporta l'analisi appena effettuata consentendo, inoltre, di ricostruire le opposizioni semantiche fondamentali presenti nel corpus dei genitori. Infatti, come si può osservare nel Grafico 27, i cluster occupano posizioni ben definite lungo gli assi fattoriali.

Il cluster 3 è collocato al di sotto dell'asse orizzontale separandosi in maniera evidente rispetto agli altri 3 cluster collocati, invece, al di sopra dell'asse (cluster 2 e cluster 4) o leggermente al di sotto (cluster 1). Gli estremi dell'opposizione cambiano se consideriamo l'asse verticale; in questa situazione, infatti, è il cluster 1 che occupando una posizione isolata a destra dell'asse si colloca in opposizione ai restanti raggruppamenti.

In definitiva, possiamo concludere che il corpus genitori vede la scuola non come parte integrante dell'integrazione scolastica ma piuttosto luogo deputato a fornire gli strumenti e gli ausili per consentire agli allievi disabili il raggiungimento di una più piena autonomia.

IV.11 CONFRONTO TRA I CORPUS RELATIVI AL GRUPPO INSEGNANTI ED AL GRUPPO DEI GENITORI

È qui esposto un confronto tra l'analisi delle corrispondenze relative al gruppo insegnanti e al gruppo dei genitori e le cluster analysis relative ai rispettivi corpus.

I dati appena presentati e discussi, consentono di fare una riflessione sull'analisi delle corrispondenze e la cluster analysis relative al gruppo "insegnanti" e quelle relative al corpus "genitori".

In primo luogo emerge da parte degli insegnanti la consapevolezza della necessità di integrazione dell'allievo portatore di handicap e,

conseguentemente, il bisogno di conciliare organizzazione, attività didattica e promozione della personalità di ciascun alunno. Al fine di realizzare ciò gli insegnanti sembrano volersi attivare per migliorare programmi, metodologie ed attrezzature proprio in virtù della pluralità delle situazioni e delle richieste da parte degli allievi disabili. Infatti i docenti dei Consigli di Classe in cui è presente un allievo disabile chiedono di essere continuamente aggiornati non tanto sui contenuti disciplinari quanto sulle migliori strategie che sviluppino la personalità dell'allievo in tutti i suoi aspetti. La maggior parte dei docenti ritiene, dunque, che il principale obiettivo da raggiungere per l'allievo disabile è il raggiungimento del successo formativo attraverso la traduzione più efficace possibile delle potenzialità dell'allievo disabile in reali abilità e competenze. Emerge, inoltre, la tendenza da parte dei docenti a privilegiare gli aspetti interattivi, consapevoli che la vera integrazione parte da un punto di vista organizzativo della programmazione e necessita della collaborazione del team dei docenti e non solo dell'insegnante di sostegno. A tal proposito soprattutto negli insegnanti con un minor numero di anni di servizio è consolidata la convinzione che il docente di sostegno non sia il solo docente dell'allievo portatore di handicap ma dell'intera classe.

Il cluster relativo all'organizzazione scolastica, conferma tale analisi: i lemmi più ricorrenti nel raggruppamento semantico avvalorano tale tesi laddove emerge che l'organizzazione scolastica si realizza con la cooperazione tra i docenti che devono lavorare in sinergia ed intervenire sui bisogni di tutti gli alunni. Ma per poter costruire scuole integrate la maggioranza degli insegnanti ritiene che sono altresì fondamentali l'amicizia ed il sostegno dei compagni. L'analisi del cluster che si riferisce

all'integrazione scolastica, fa emergere la necessità dell'apprendimento cooperativo che meglio coinvolge l'allievo nel gruppo classe.

Per quanto riguarda la maggioranza del campione dei genitori relativo all'analisi delle corrispondenze e alla cluster analysis si riscontra una divergenza concettuale, rispetto al corpus dei docenti, soprattutto per quanto riguarda l'integrazione degli allievi portatori di handicap.

Infatti, emerge la difficoltà dei genitori ad instaurare reciproci rapporti di collaborazione con l'istituzione scuola, affidando al solo docente di sostegno il difficile compito dell'integrazione del disabile. Questo significa anche difficoltà da parte dell'allievo disabile a trovare una sua collocazione all'interno del contesto scolastico. Il cluster relativo ai lemmi e valori degli "Aspetti critici sociali" convalida tale esame. In tale contesto, il lemma "dipendere", il cui chi quadro è molto elevato ($p.0,01$), suggerisce che la disabilità è percepita come una condizione di svantaggio che, impedendo la socializzazione e l'integrazione, rende difficile la normale vita quotidiana dell'allievo disabile. Questa circostanza peggiora ancora di più se si tiene conto del fatto nei gruppi in comparazione, insegnanti e genitori, parallelamente alla dipendenza si produce il pregiudizio che influenza le relazioni sociali del disabile, considerato il più delle volte come persona "che ha sempre bisogno di aiuto" o come allievo *emarginato* ed *isolato*.

IV. 12 SPECIFICA DI ANALISI PER IL GRUPPO DEI GENITORI ALLA VARIABILE "TIPOLOGIA DELL'HANDICAP DEI FIGLI"

Nell'analisi del corpus genitoriale precedentemente presa in considerazione, la variabile "tipologia dell'handicap" non è stata presa in considerazione. Infatti abbiamo considerato come variabile,

complessivamente, la presenza o assenza tra detti genitori di figli con handicap. Qui estendiamo la precedente analisi, discutendo quanto emerge dalla disposizione sul piano fattoriale di cluster - nell'ordine *Alunno, Attività, Scuola, Insegnante, Barriera* e *Tecnologia* - da noi ritenuti importanti per comprendere il ruolo della tipologia dell'handicap nell'ambito del corpus dei genitori (vedi Grafico 28). Inoltre, analizziamo la rilevanza che i genitori attribuiscono alla tipologia dell'handicap considerando in quale percentuale i singoli cluster contribuiscono alle parole chiave prima elencate. A tal fine abbiamo raggruppato i genitori in quattro categorie: genitori di figli normodotati (grafico 0), genitori di figli con handicap motorio (grafico 1), mentale (grafico 2) e psicofisico (grafico 3) (vedi Grafico 29).

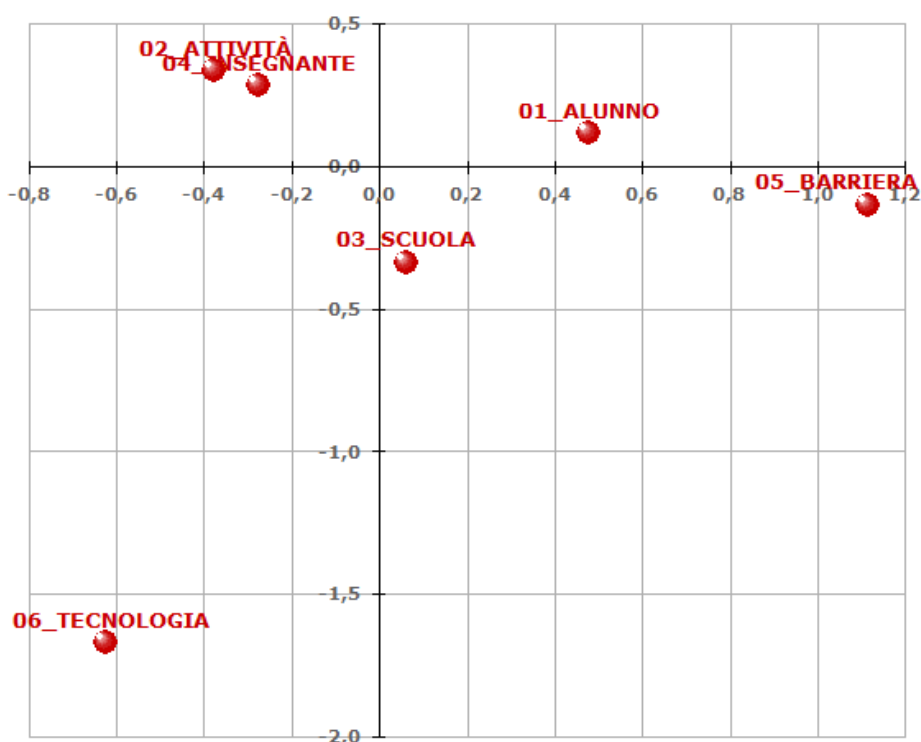


Grafico 28. Disposizione dei Cluster sul piano fattoriale.

Dall'analisi dei grafici a torta sotto riportati si possono dedurre le seguenti conclusioni: per i genitori, sia di figli normodotati che con handicap, gli insegnanti (settori in giallo) occupano un ruolo importante, corrispondente alla maggior percentuale in ognuno dei quattro grafici. In particolare, i genitori di allievi con handicap psicofisico (grafico 3) attribuiscono agli insegnanti un ruolo fondamentale per i propri figli perché i docenti sono da loro ritenuti gli unici in grado di sperimentare ed applicare una didattica che faccia entrare in gioco competenze e risorse finalizzabili ad una funzione attiva e costruttiva per i propri figli. Una simile didattica, per i genitori, diventa un elemento di assicurazione per i ragazzi disabili e di conseguente sollecitazione al cambiamento, senza vincolarli in una relazione assistenziale che ne impedisca il riconoscimento delle loro potenzialità.

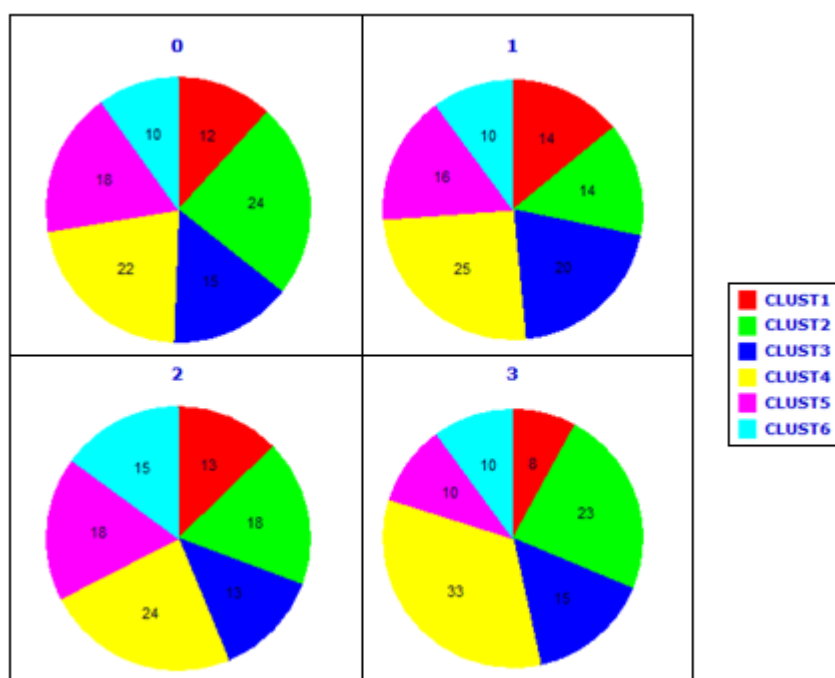


Grafico 29. Contributi dei singoli Cluster per tipologia di handicap: 0 normodotati, 1 handicap motorio, 2 handicap mentale, 3 handicap psicofisico.

Per quanto riguarda i genitori di allievi con handicap motorio, accanto all'importanza prima evidenziata della funzione svolta dai docenti, anche la scuola è considerata da essi un riferimento di rilievo.

Relativamente ai genitori di allievi con handicap mentale, importante è considerato l'utilizzo di ausili tecnologici. In questo caso, infatti, la percentuale del cluster *Tecnologia* è la più alta rispetto agli altri grafici. L'impiego di strumenti tecnologici pone gli allievi con questo tipo di handicap in condizione di effettuare adattamenti, prove, personalizzazioni ed aiuti. Per i genitori, inoltre, la scelta di usare un ausilio informatico non è considerata un fatto episodico, ma è vista come un elemento che potrà incidere sulla qualità della vita del figlio, all'interno dell'intero processo educativo/riabilitativo. Questa riflessione è altresì sostenuta dall'alta percentuale attribuita dai genitori al cluster *Attività*.

IV. 12 FASE DI RESTITUZIONE DEI RISULTATI

Sono stati organizzati alcuni incontri di restituzione dati nel corso dei quali insegnanti e genitori hanno ribadito alcune caratteristiche che contraddistinguono le loro esperienze. In particolare, i docenti si sono interrogati sull'efficacia delle proprie scelte formative, promettendo di adottare più che in passato un atteggiamento sperimentale e di ricerca nella rappresentazione della disabilità.

I genitori hanno sottolineato l'esigenza di un loro maggiore coinvolgimento, necessario per il superamento di quegli stereotipi comunicativi che sono alla base dei processi di comunicazione. Hanno ribadito come il pregiudizio, infatti, si supera solo aumentando i contatti

tra *gruppi* e garantendo loro una parità di status per il perseguimento di obiettivi comuni.

Sia il corpus dei docenti che quello dei genitori hanno messo in rilievo, infine, come solo la scuola potrebbe essere l'ambiente ottimale per realizzare questo percorso di superamento dei pregiudizi, percorso che dovrebbe rappresentare una delle finalità prioritarie del processo di integrazione.

IV. 13 CONCLUSIONI DELLA RICERCA

L'indagine effettuata in svariate Scuole di diverso ordine e grado di Salerno e provincia, che ha coinvolto insegnanti curricolari e di sostegno e genitori di allievi disabili e non, ha contribuito a comprendere le rappresentazioni sociali della disabilità con l'ausilio dell'analisi del testo. I risultati hanno evidenziato come dagli insegnanti sia incoraggiato l'inserimento dell'alunno disabile nella classe. Da questi, infatti, l'integrazione viene considerata sia come possibile sviluppo delle competenze cognitive dell'alunno disabile, sia come superamento da parte degli altri alunni degli stereotipi verso la disabilità che all'atto pratico possono tradursi in una discriminazione di fatto.

Una più attenta analisi dei dati raccolti e la corrispondente comparazione attraverso la correlazione di tutte le variabili utilizzate, consente, altresì, di rilevare i seguenti atteggiamenti in merito al processo di rappresentazione sociale della disabilità nei docenti: per gli insegnanti prevale una rappresentazione sociale della disabilità che richiama il "diritto alla partecipazione" cioè stare, a pieno titolo anche se con modalità proprie, all'interno delle attività scolastiche comuni, *in un processo bilaterale*, in cui ci sia un percorso di adattamento del curriculum dell'alunno

o dell'alunna in situazione di handicap verso quello della classe, ma anche un percorso di avvicinamento del curriculum dei compagni di classe a quello dell'alunno o dell'alunna in situazione di handicap. La maggioranza del campione del corpus degli insegnanti, pur evidenziando difficoltà presenti in alcune situazioni problematiche, concorda sulla esigenza di tenere insieme i bisogni speciali di ciascun alunno con gli standard di competenza a cui far arrivare tutti gli alunni, senza mai perdere di vista la dimensione del gruppo. Infatti lo studio del cluster relativo all'Integrazione Scolastica pone tra i lemmi maggiormente ricorrenti al primo posto il lemma "gruppo" (con un chi quadro pari a 332.664). Il corpus insegnanti, pertanto, considera tra le strategie organizzative più efficaci la pratica del lavoro per gruppi in grado di realizzare quel clima di stimolazioni reciproche, fondamento di una funzionale cooperazione tra pari. L'obiettivo primario resta la costruzione di relazioni "inclusive", basate sulla necessità di porre tutti gli allievi sullo stesso livello e consentire loro di rispecchiarsi nell'identità del proprio gruppo. Scopo precipuo dei docenti è quello di creare condizioni opportune miranti alla realizzazione di uno stato di accettazione degli alunni disabili che non risulti competitivo ma che sia in realtà caratterizzato da comunanza di regole, dalla valorizzazione reciproca dei successi e dalla coesione del gruppo classe.

Per quanto riguarda il ruolo del docente di sostegno la maggioranza del campione ritiene che tale insegnante ha il compito di operare soprattutto a livello del team dei docenti per rappresentare correttamente i bisogni formativi dell'alunno disabile sul piano relazionale, cognitivo e sociale. Ripercorrendo le tappe dell'indagine, infatti, si desume che i docenti con pochi anni di servizio sembrano ben conoscere la funzione del docente di sostegno che, operando in compresenza, cioè nell'aula con gli

insegnanti curricolari, condivide con loro la responsabilità degli interventi necessari. E' chiaro che, oltre a "saperi" di tipo disciplinare l'insegnante di sostegno porterà nel gruppo docente un sapere sulla relazione educativa che potrà qualificare l'intervento formativo della scuola. In tal modo *trascina* gli insegnanti tutti che, di fronte alla presenza del ragazzo disabile, mettono in opera risorse mai sperimentate in precedenza, individuando in ciò un'opportunità di rinnovamento, con evidente giovamento, in primo luogo dell'allievo disabile, ma anche, più generale, della stessa classe di appartenenza.

Viceversa, gli insegnanti con un maggior numero di anni di servizio sembrano essere più inclini a considerare il *collega di sostegno* come docente esclusivo dell'allievo disabile e, pur consapevoli di annoverare tra i loro compiti anche quello non facile dell'integrazione, sono più propensi a delegare al docente di sostegno i compiti e le attività previste nel piano educativo individualizzato. In tal modo l'allievo si trova ad essere isolato dal resto della classe e privato di validi momenti di integrazione. Dall'indagine si evince la *difficoltà* di questi docenti ad adattare il proprio metodo di insegnamento alla situazione nuova creatasi con la presenza di studenti disabili. Infatti, i lemmi ed i valori relativi al cluster "Affettivo" presentano in tabella il lemma "difficoltà" con il chi quadro più elevato all'interno del cluster (317.533). E' naturale che tali difficoltà possono essere riferite alla comunicazione e alla definizione di ritmi di apprendimento attraverso mezzi e strumenti comuni; i programmi più rigidi non permettono di adeguarsi a situazioni particolari e, di conseguenza, i docenti delle scuole secondarie superiori sembrano avere maggiori difficoltà a confrontarsi con la diversità degli alunni e realizzare insegnamenti individualizzati. Le indagini condotte hanno mostrato, inoltre, che in molti casi i docenti di scuole superiori hanno utilizzato il

patrimonio metodologico e, persino, didattico relativo ai precedenti ordini di scuola poiché gli insegnanti della scuola primaria e dell'obbligo mostrano una più spiccata attitudine collaborativa, una più lungamente consolidata tradizione a lavorare per progetti ed una maggiore capacità di programmare in gruppo il processo di apprendimento e di valutarne i risultati. Ciò nonostante, nel cluster cui si è fatto riferimento prima sono presenti, significativamente, lemi che fanno riferimento all'affetto, alla disponibilità, all'aiuto ed alla comprensione. L'analisi evidenzia come il campione esaminato tenta di superare le difficoltà ed evitare la settorializzazione attraverso l'attenzione, il rispetto e, soprattutto l'affetto. Questo significa che la maggioranza del campione interagisce con gli allievi disabili cercando di apparire come persone alle quali gli allievi possono rivolgersi ottenendo immediato ascolto per la condivisione ed il superamento delle difficoltà che incontrano nella quotidianità. Inoltre, dall'analisi emerge la necessità da parte della maggioranza dei docenti sottoposti ad indagine di organizzare l'integrazione degli allievi disabili coinvolgendo tutta la comunità degli insegnanti che, lavorando in equipe, interviene sui bisogni di tutti gli alunni.

Appare evidente che, alla luce delle riflessioni fin qui condotte, gli insegnanti intervistati, nonostante le problematiche derivanti dalle peculiarità di alcune tipologie di handicap che portano a considerare l'allievo disabile come allievo con competenze limitate, si pongono nei confronti della disabilità in modo positivo, senza, cioè, intenderla come un limite o una inferiorità, ma semplicemente una differenza. Considerano, pertanto, tali allievi come appartenenti alla classe, e per i quali devono evitare percorsi monolitici e statici a favore di programmazioni personalizzate, flessibili che, evitando la

frammentazione delle professionalità, intervengono nel processo di integrazione. L'obiettivo di fondo resta quello del raggiungimento della massima autonomia, intesa come capacità di fare scelte e prendere decisioni per imparare a regolare e dirigere la propria vita. Una conferma di quanto appena esposto, si ha dalla lettura del cluster che esprime le valutazioni circa le "Competenze scolastiche e del progetto di vita" ha in tabella il lemma "autonomia" con il chi quadro più elevato (307.008), seguito dal lemma "competenze" con un chi quadro pari a 175.461. La maggioranza del campione degli insegnanti intervistati evidenzia come sia importante per l'allievo disabile predisporre, adottare e controllare gli strumenti necessari che, anche attraverso percorsi didattici differenziati, possano sviluppare al meglio le singole potenzialità in reali abilità e competenze spendibili anche nel mondo del lavoro. Alla luce di tale considerazioni emerge negli insegnanti la piena consapevolezza della necessità del raggiungimento del successo formativo da parte di *tutti* gli alunni e della loro grande responsabilità.

Per quanto riguarda l'analisi dell'indagine relativa al corpus genitori occorre, in primo luogo, notare che per tale corpus quando si parla di allievo *disabile* ci si riferisce ad un allievo che non è affatto uno svantaggiato ma un allievo in grado di raggiungere attraverso l'individualizzazione degli apprendimenti, sempre maggiore autonomia ed integrazione. Al fine di realizzare ciò, la maggioranza dei genitori del campione intervistato concorda nel considerare importante sia le risorse tecnologiche che quelle umane.

Sul versante delle risorse tecnologiche, il corpus dei genitori considera gli strumenti tecnologici fondamentali all'interno dell'intero processo prima educativo e, poi, lavorativo. Per tale motivo il corpus considera, soprattutto, il Personal Computer come uno strumento in grado di

superare le difficoltà relative alle specifiche tipologie di handicap, sfruttando le facilitazioni offerte dai vari software che possono essere adattati a varie esigenze.

Per quel che concerne le risorse umane, il corpus genitori, quando si riferisce al docente, fa riferimento, in primo luogo, all'insegnante di sostegno e, solo successivamente, agli insegnanti curricolari. In realtà, nella maggioranza dei casi, i genitori, pur attribuendo all'istituzione scolastica il difficile compito dell'integrazione, considerano il docente di sostegno come l'unico docente in grado di farsi carico dell'allievo disabile e degli obiettivi che ci si aspetta l'allievo stesso dovrà raggiungere in relazione allo specifico percorso. Sebbene la necessità di un confronto e di un dialogo dei genitori con tutti i docenti sia più che ovvio, l'analisi dei dati porta ad affermare, invece, che i genitori considerano la scuola ancora resistente a realizzare il pieno coinvolgimento della famiglia dell'allievo disabile. Questo aspetto mette in rilievo come, nonostante gli sforzi legislativi degli ultimi anni, ancora, per il prevalere di rappresentazioni stereotipate, sia scarsa la formazione relativa alla centralità del rapporto con la famiglia nel processo di integrazione. Si tratta, cioè, di un processo di interdipendenza: se la famiglia ha bisogno della scuola per sostenere la crescita e la maturazione sociale dell'allievo disabile, anche gli insegnanti hanno bisogno delle informazioni e delle indicazioni che solo la famiglia è in grado di offrire. Infatti, al di là delle informazioni fornite dai documenti ufficiali, sono solo i familiari degli allievi disabili che possono consentire di acquisire notizie significative su occasioni terapeutiche o momenti scolastici precedenti che possono dare esiti riscontrabili sul piano del comportamento prima e del profitto, in seconda approssimazione. E la scuola potrebbe essere l'ambiente

ottimale per realizzare questo percorso, che dovrebbe rappresentare la finalità prioritaria del reale processo di integrazione.

CONCLUSIONI



La scuola dell'autonomia dovrebbe essere considerata una scuola del dialogo, dove in primo luogo il docente di sostegno, poi, tutti gli altri docenti curricolari, e con il coinvolgimento delle famiglie, si aprono al confronto avendo come obiettivi prioritari il superamento dei disagi ed il benessere dell'allievo. Riflettendo sui risultati della ricerca effettuata, anche alla luce dell'exkursus legislativo sviluppato nella parte teorica della tesi, si può affermare che per sostenere la logica dell'integrazione è necessario intervenire su diversi fronti: non solo sotto il profilo giuridico, ormai consolidato ed eventualmente da perfezionare, ma soprattutto attraverso l'azione educativo-didattica, la formazione e la collaborazione che nasce dalla sinergia di tutte risorse umane. La prassi, diversamente dalla teoria, richiede un campo di attuazione che può essere realizzato soltanto in gruppo: la sinergia tra insegnanti tutti, famiglie ed operatori sociali è il valore aggiunto per una completa integrazione.

In conclusione di questo lavoro ci si ritrova arricchiti, umanamente e professionalmente, rafforzati nella convinzione che, qualsiasi riflessione si faccia e qualsiasi azione si progetti e si attui, il loro radicamento vada trovato nei piccoli, grandi gesti: la mente va a Antoine de Saint-Exupéry, quando nel *Piccolo Principe* afferma: *“Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato “Storie vissute della natura”, vidi un magnifico disegno. Rappresentava un serpente boa nell’atto di inghiottire un animale. C’era scritto: “I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede”. Meditai a lungo sulle avventure della jungla. E a mia volta riuscii a tracciare il mio primo disegno.*

Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava. Ma mi risposero: “ Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?” . Il mio disegno non era il disegno di un cappello. Era il

*disegno di un boa che digeriva un elefante. Affinché vedessero chiaramente che cos'era, disegnai l'interno del boa. **Bisogna sempre spiegargliele le cose, ai grandi.***

I “*grandi*” devono ben comprendere che la disabilità non è un limite ma una risorsa per tutto il gruppo classe e per lo stesso gruppo docente. Solo in tale direzione si può parlare di ***Scuola per Tutti e per Ciascuno***, qualunque sia il livello scolastico e formativo, e per tutto il corso della vita. Una scuola, cioè, d'ispirazione e di respiro europeo, che al tempo stesso sia profondamente radicata nelle tradizioni e nelle realtà nazionali e locali, abbia un'identità riconoscibile e condivisa, pur nella molteplicità delle appartenenze e delle convinzioni culturali, ma senza negare, anzi esaltando, il valore delle diversità.

RINGRIAZAMENTI

A conclusione di questo lavoro di Tesi di Dottorato non posso non ringraziare le persone che ho avuto modo di conoscere in questo periodo molto importante della mia vita e che hanno contribuito alla mia crescita sia intellettuale che umana.

In primo luogo desidero ringraziare la Professoressa Giulia Savarese per avermi seguito con assiduità e pazienza, costituendo una guida ed un esempio fondamentali sia dal punto di vista scientifico che umano e senza la quale non avrei potuto realizzare questo progetto di tesi. La Professoressa Savarese conosce tutti gli aspetti da considerare in un progetto di ricerca affinché risulti significativo ed interessante: scelta degli argomenti, interpretazione dei risultati, collegamento con la letteratura esistente ed organizzazione e scrittura del testo. Non è facile trovare un docente che possieda tutte queste competenze, ma è ancor più difficile trovarne qualcuno che sia in grado di insegnarle. E la Professoressa Savarese ha questa rara abilità. Le sono, inoltre, grata per la profonda stima e sincera amicizia che mi ha sempre dimostrato e per l'entusiasmo che ha continuamente manifestato nei miei confronti in tutti i momenti di discussione che abbiamo avuto in questi tre anni di ricerca comune.

Un ringraziamento particolare va al Professore Michele Cesaro che, purtroppo, non potrà leggere queste righe, e che per me è stato di fondamentale importanza. Porterò per sempre nel mio cuore il suo sorriso, la sua grande nobiltà d'animo, la sua generosità ed i suoi preziosi insegnamenti. Grazie Michele!

Vorrei inoltre ringraziare i Dirigenti Scolastici delle Scuole da me contattate che mi hanno dato l'opportunità di distribuire i questionari utilizzati in questo progetto di ricerca ai docenti e ai genitori degli allievi. Ringrazio, altresì, i Docenti Coordinatori del Sostegno ed i Docenti tutti che hanno compilato i suddetti questionari.

Per ultimi, ma non per ordine di importanza, vorrei ringraziare mio marito, che mi ha continuamente sostenuto e che in qualche modo ha reso possibile il compimento di tale lavoro con continui incoraggiamenti, ed i miei adorabili figlioli che mi hanno trasmesso sempre immenso affetto e serenità.

BIBLIOGRAFIA

- Adler A., *Psicologia individuale*, Newton Compton, Roma, 1970.
- Amato G., Barbera A., *Manuale di Diritto Pubblico* Il Mulino, Bologna 1984.
- Arcari A., *Adolescenti a scuola*, in *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione* a cura di M G Riva, ETS, Pisa 2008.
- Benzécri J. P., *Pratique de l'analyse des données. Analyse des correspondances & classification*, Dunod, Parigi 1984.
- Burt C. L. *Factors of the mind*, University of London Press London , 1940.
- Calvani A., *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Calvani A., (a cura di), *Multimedialità nella scuola*, Garamond, Roma 1996.
- Canevaro A., Rubinelli A., *Per l'handicap. Un modello pedagogico complesso*, Pellegrini, Cosenza 1986.
- Canevaro A., (a cura di), *Handicap, ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto integrativo per l'integrazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1988.
- Canevaro A., *Handicap e scuola: manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Canevaro A., Balzaretto C., Rigon G., *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare* La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Canevaro A., Chiantera A., Coccever E., Peticari P. (a cura di), *Scrivere di educazione* Carocci, Roma 2000.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Cortellazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1999.

Cottoni G., *Della qualità dell'integrazione*, Centro di documentazione per l'integrazione scolastica, Parma 1994.

Cuoco R., *La rappresentazione della disabilità negli insegnanti*, in Quaderni del Dipartimento 2008-2009 – Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce 2009, p. 255.

Cuoco R., Savarese G., *L'integrazione scolastica nella legislazione italiana: speranze e delusioni* in Quaderni del Dipartimento 2009-2010 (I Semestre) Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce 2010, p. 71.

Cuoco R., Savarese G., *La disabilità nella scuola superiore: professionalità docente, problematiche educative e dinamiche relazionali*, in Quaderni del Dipartimento 2009-2010 (II Semestre) Università di Salerno, Pensa Editore, Lecce 2010, p. 163.

D'Addazio M., *Saggio e Progetto Anicia*, Roma 2005.

D'Addazio M., *L'Organizzazione e la gestione delle Istituzioni Scolastiche oggi* Anicia, Roma 2008.

De Grada E., *Fondamenti di psicologia dei gruppi*, Carocci Editore, Roma 1999.

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

Eisner E. W., Peshking A., *Qualitative inquiry in education*, Teachers College, New York 1990.

Flores A., *Gli handicappati e la scuola integrata*, in Rivista Giuridica della Scuola, vol. 2, marzo-aprile 1983.

Gardner H., *Formae mentis* Feltrinelli, Milano 1988.

Giusti M., *Disabilità e scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze 2006.

Ianes D e Tortello M (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1999.

Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione* Erickson, Trento 2001.

Ianes D., Celi F., *Nuova guida al piano educativo individualizzato* Erickson, Trento 2001.

Ianes D., Celi F., Cramerotti A., *Il piano educativo individualizzato* Erickson, Trento 2003.

Ianes D., *The italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some issues*, Trans. Jour. Phys. Sup. I, 117 (2006).

ICF 2001, *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute*, OMS, Erickson, Trento, 2001.

Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J., “*Apprendimento cooperativo in classe*”, Trento, Erickson (1996).

Jonnaert P., Vander Borgh C., *Creer conditions apprentissage*. De Boeck, Bruxelles 2003.

Kanizsa S., (a cura di), *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

Lancia F., *Strumenti per l'analisi dei testi*, Franco Angeli, Milano 2004.

Lanza L., Savarese G., Milo P., Abbondati C., *Gli atteggiamenti dei docenti, dei dirigenti scolastici e dei genitori, rispetto ai problemi della disabilità: un'indagine comparativa*, Quaderni di Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Salerno, 2008.

Lepri C., *Le rappresentazioni sociali della persona con handicap intellettuale: il lungo percorso verso l'acquisizione di un ruolo lavorativo e sociale*, Difesa Sociale, **1**, 31 (2001).

Lewin K., Lippit R., White R. K., “*Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates"*”, Journal of Social Psychology, **10**, 271 (1939).

Mallette P., Miranda P., Kandborg T., Jones P. Bunz T., Rogow S., “*Application and lifestyle development process for persons with severe intellectual*

- disabilities: a case study report*”, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, **17**, 179 (1992).
- Madravio A., *Quella figura fondamentale per lo studente disabile*, HR, **205**, 18 (2007).
- Manetti L., *Psicologia sociale*, Carocci Editore, Roma 2002.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori Milano 2000.
- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001.
- Martines T., *Diritto Costituzionale* Giuffrè, Milano 1984.
- Mazziotti F., *Diritto del lavoro* Liguori Editore, Napoli 1984.
- Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna 1989.
- Moscovici S., *La psychanalyse son image et son public*, Presses Universitaires de France, Paris 1961.
- Musu A. M., *Educazione ed esistenza*, R. A. D. A. R., Padova 1967.
- Nirje B., *The Normalization Principle and its Human Management Implications*, in *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* (a cura di Kugel R B e Wolfensberger W) Washington DC: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- Nocera S., *Handicappati: la nuova cittadinanza. Commento alla legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104*, S.E.I., Torino 1995.
- Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Erickson, Trento 2001.
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Pavone M., *La qualità dell'integrazione dal “sostegno” ai “sostegni”* Atti del convegno “Handicap e scuola, l'integrazione possibile” Jesi, 1997.
- Palmonari A., Cavazza N., Rubini M., *Psicologia sociale*. Il Mulino, Bologna 2002.

- Peck C A., Donaldson J., Pezzoli M., *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*, in *La qualità dell'integrazione scolastica* (a cura di Ianes D. e Tortello M., Erickson, Trento, 1999.
- Pellerey M., *Matematica per competenze* SEI, Torino 2003.
- Pesci G., *Piano Educativo Personalizzato*, Bulzoni, Città di Castello 1990
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1999.
- Petter G., *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Petter G., *Il mestiere di insegnante*, Giunti, Firenze 2007.
- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Laterza, Bari 1983.
- Pianta R. C., *Enhancing relationships between children and teacher* American Psychology Association, Washington D. C.1999.
- Piazza V., *L'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento 2009.
- Ottaway A. K., *Educazione e Società*, Armando, Roma 1976.
- Rastier F., *Sémantique interprétative*, P. U. F., Parigi 1987.
- Ricchiardi P., *Ricominciamo dal desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola* Sei, Torino 2005.
- Sandri P., *Per una integrazione di qualità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", settembre 2004, pagg. 331-344.
- Savarese G., *Io e il mio amico disabile* Franco Angeli Editore, Milano 2009.
- Savarese G., *Iperattività e gestione delle emozioni* Franco Angeli Editore, Milano 2009.
- Scandella O., *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze1995.
- Soresi S., *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Soresi S., *Psicologia delle disabilità*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Stainback W., Stainback S., *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*, Erickson, Trento 1993.

- Stella G., *Servizi specialistici e scuola di fronte ai problemi di apprendimento. Quale interazione?*, in “I care”, ott.-dic. 1997.
- Trisciuzzi L., *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo*, Lisciani e Giunti, Teramo 1980.
- Vygotskij L., *Psicologia pedagogica - Attenzione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento 2006.
- Young H. D., *Elaborazione statistica dei dati sperimentali*, Veschi, Roma, 1969.
- Ward, J. H., Jr. *Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function*, Journal of the American Statistical Association **48**, 236 (1963).
- Winnicott D. W., *La famiglia e lo sviluppo del bambino Armando*, Roma 1976.
- Zanobini M., Usai M., *Psicologia della disabilità e della riabilitazione*, Franco Angeli Editore, Milano 2005.

NORMATIVA

Costituzione della Repubblica Italiana - 27/12/1947 Gazzetta Ufficiale n. 298, Edizione Straordinaria.

Legge - 31/12/1962 n. 1859 “Istituzione e ordinamento della scuola media statale.”

Legge - 30/03/1971 n. 118 “Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.”

Decreto Presidente Repubblica - 31/05/1974 n. 416 “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.”

Legge - 22/07/1975 n. 382 “Norme sull'ordinamento regionale e sulla organizzazione della pubblica amministrazione.”

Legge - 04/08/1977 n. 517 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.”

OMS, “Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap (ICIDH)”, 1980.

Circolare Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio Studi e Programmazione 22/09/1983 n. 258 “Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU. SS. LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap.”

Ordinanza Ministeriale - 14/07/1984 “Utilizzazioni ed assegnazioni provvisorie.”

Decreto Ministeriale - 10/12/1984 “Criteri orientativi e modalità di svolgimento per le prove di esame di licenza media degli alunni portatori di handicap.”

Circolare Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione 03/09/1985 n. 250 “Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap.”

Sentenza - Corte Costituzionale 03/06/1987 n. 215 “Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n.

118: Scuola - mutilati ed invalidi civili - soggetti portatori di handicap - diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori - effettiva e concreta realizzazione del diritto - mancata assicurazione - violazione degli artt. 3,30,31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale.”

Circolare Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione 22/09/1988 n. 262 *“Attuazione della sentenza della Corte costituzione n.215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap.”*

Legge - 05/02/1992 n. 104 *“Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.”*

Decreto del Presidente della Repubblica - 24/02/1994 *“Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.”*

Ordinanza - Ministero della Pubblica Istruzione 09/03/1995 n. 80 *“Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore (Anno scolastico 1994/1995).”*

Carta di Lussemburgo, Comunità Europea - Lussemburgo - 09/11/1996.
Raccomandazione sullo status degli insegnanti, redatta dall'Unesco 1996,
art. 6.

Legge - 15/03/1997 n. 59 *“Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.”*

Legge - 10/12/1997 n. 42 *“Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore.”*

Decreto del Presidente della Repubblica - 23/07/1998 n. 323
“Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di

istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della L. 10 dicembre 1997, n. 425.”

Legge - 20/01/1999 n. 9 *“Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione.”*

Decreto del Presidente della Repubblica n.275 - 08/03/1999 *“Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1997, n. 59.”*

Legge - 12/03/1999 n. 68 *“Norme per il diritto al lavoro dei disabili.”*

Decreto Presidente del Consiglio dei Ministri - 13/01/2000 *“Atto di indirizzo e coordinamento in materia di collocamento obbligatorio dei disabili, a norma dell'art. 1, comma 4, della legge 12 marzo 1999, n. 68.”*

Legge - 08/11/2000 n. 328 *“Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.”*

Circolare Ministeriale - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 20/07/2001 n. 125. *“Certificazioni per gli alunni in situazione di handicap.”*

Legge - 27/12/2002 n. 289 *“Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003).”*

Nota n. 4088 del 2 Ottobre 2002 *“Comunicazione di servizio sulle iniziative di formazione dei docenti curricolari sull'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap”*

Legge - 28/03/2003 n. 53 *“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.”*

Decreto Presidente del Consiglio dei Ministri - 23/02/2006 n. 185 *“Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno come soggetto in situazione di handicap, ai sensi dell'articolo 35, comma 7, della legge 27 dicembre 2002, n. 289.”*

Legge - 27/12/2006 n. 296 *“Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).”*

ALLEGATI

Allegato 1

Questionario per il corpus dei docenti

Stiamo svolgendo una ricerca sulla rappresentazione sociale della disabilità nel corpo docente.

Ti chiediamo di partecipare, rispondendo alle domande di seguito allegate.

Ti ringraziamo fin da ora per la collaborazione.

Prof. Giulia Savarese

Rispondi, per favore, alle seguenti domande:

1) Quali sono le prime cinque parole che ti vengono in mente quando pensi ad un soggetto disabile?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

2) Il termine “portatore di handicap“ non ha un’accezione univoca in quanto in esso confluiscono componenti mediche, psichiche, sociali e didattiche.

Come si può definire in campo educativo l’alunno portatore di handicap?

3) L’insegnante di sostegno svolge la sua attività nella comunità scolastica nella piena contitolarità con gli altri insegnanti e condividendo con loro le responsabilità degli interventi necessari. Quali sono i compiti più importanti dell’insegnante specializzato?

4) Quali sono invece i compiti più importanti dei docenti curricolari?

5) Il programma personalizzato di integrazione e di apprendimento dovrà essere finalizzato al raggiungimento, per ciascun allievo portatore di handicap ed in rapporto alle sue potenzialità, di quali obiettivi?

6) Chi dovrà farsi carico del raggiungimento di obiettivi e interventi educativi e didattici quanto più possibile adeguati alle esigenze e potenzialità dell'alunno?

7) Gli obiettivi formativi dell'allievo portatore di handicap dovranno essere perseguiti attraverso l'utilizzo di quali strategie didattiche?

8) Qual è il comportamento dell'insegnante in presenza in classe di un allievo portatore di handicap?

9) Quale influenza esercita l'insegnante sul comportamento dell'allievo portatore di handicap?

10) In che modo l'insegnante utilizza le competenze dell'allievo disabile per procedere al superamento delle difficoltà accertate nelle diverse aree di sviluppo cognitivo e sociale?

Età ____

Sesso ____

Anni di servizio in ruolo ____

Disciplina insegnata _____

Allegato 2

Questionario per il corpus dei genitori

Stiamo svolgendo una ricerca sulla rappresentazione sociale della disabilità.

Ti chiediamo di partecipare, rispondendo alle domande di seguito allegate.

Ti ringraziamo fin da ora per la collaborazione.

Prof. Giulia Savarese

Rispondi, per favore, alle seguenti domande:

1) Quali sono le prime cinque parole che ti vengono in mente quando pensi ad un allievo disabile?

1)_____

2)_____

3)_____

4)_____

5)_____

2) Quali sono le attività didattiche più complesse per un allievo con disabilità?

3) Che tipo di tecnologie potrebbero essere utilizzate per meglio agevolare gli allievi con disabilità?

4) Le attività dell'allievo diversamente abile vanno svolte con l'insegnante di sostegno in classe o in altri contesti scolastici?

5) Cosa pensate del coinvolgimento di un allievo diversamente abile nelle attività di classe da parte degli insegnanti curricolari?

6) Siete soddisfatti del numero delle ore di insegnamento messe a disposizione per l'allievo diversamente abile?

7) Ritenete che il rapporto dell'allievo diversamente abile con i compagni di classe sia soddisfacente?

8) Ritenete che la vostra scuola sia accessibile da tutte le tipologie di handicap?

9) Cosa si potrebbe ancora fare per migliorare l'integrazione degli allievi diversamente abili?

Età ____

Sesso ____

Titolo di studio _____

Professione _____

Numero figli ____ **di cui** ____ **con handicap di tipo** _____

Allegato 3

In questo Allegato sono riportate alcune tabelle fuori analisi relative ad alla scuola dove è stato effettuato il pre-test. La scuola selezionata a tale scopo è stato l'Istituto "Alfano I" di Salerno. Trattasi di una scuola superiore, ovvero un Liceo Socio-Psico-Pedagogico. I dati di seguito riportati si riferiscono soltanto ai docenti. In particolare, i docenti che hanno risposto al questionario sono stati 14, di cui 8 curricolari.

ALFANO I ANALYSIS RESULTS --NUMBER OF ELEMENTARY CONTEXTS CLASSIFIED : 116

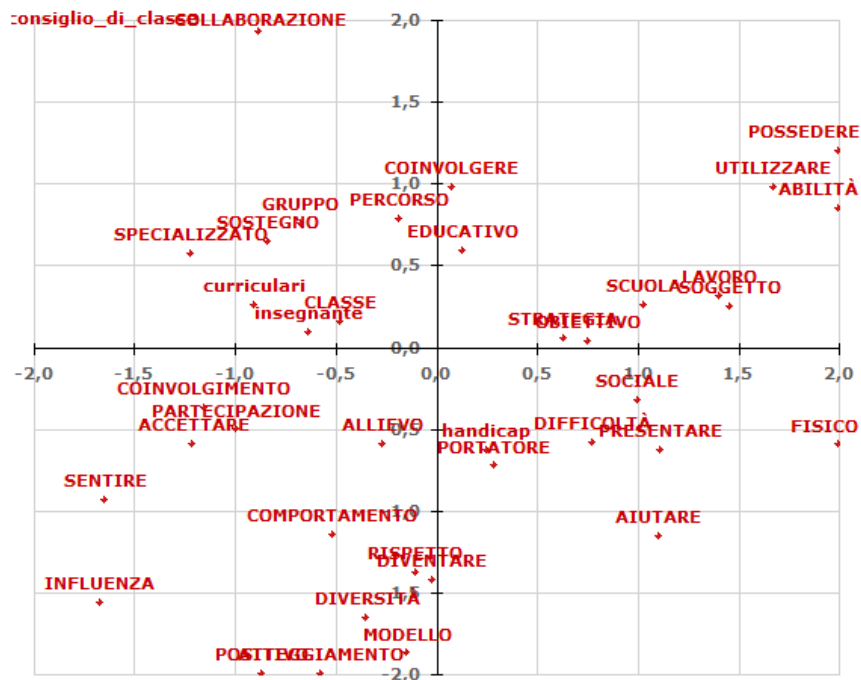


Grafico A1. Disposizione dei cluster sul piano fattoriale.

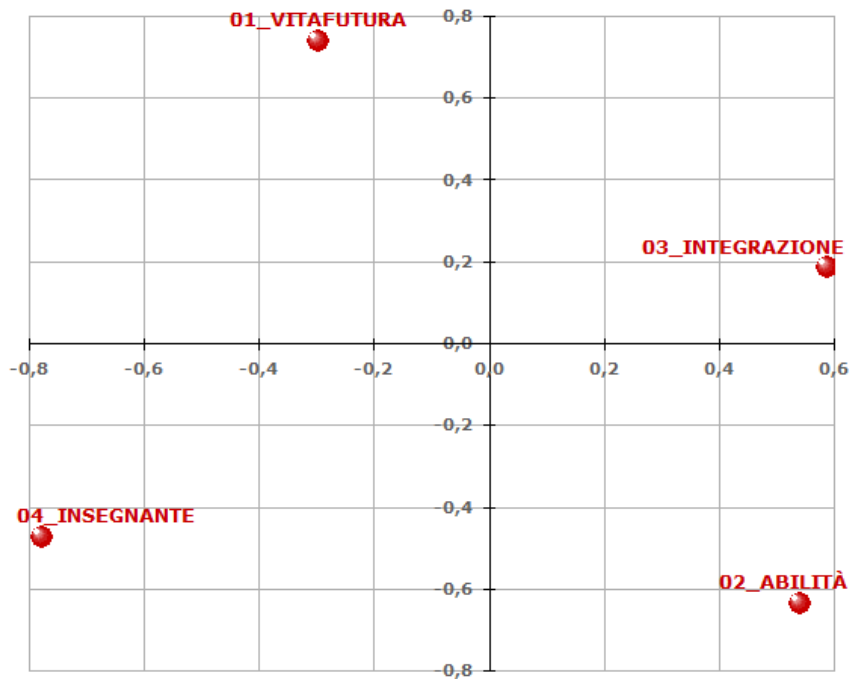


Grafico A2. Disposizione di alcuni cluster sul piano fattoriale.

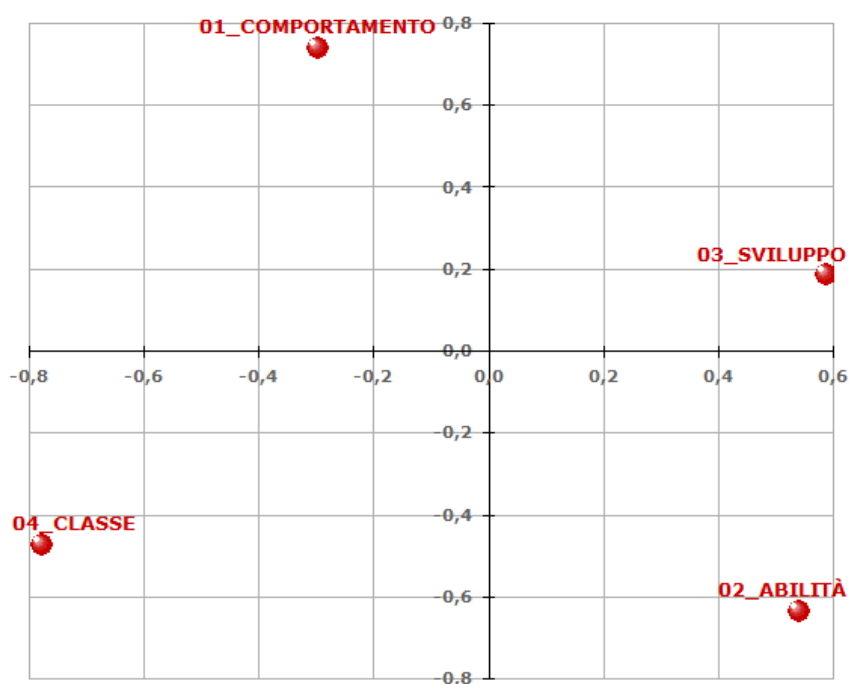


Grafico A3. Disposizione dei cluster analizzati nelle tabelle sotto riportate sul piano fattoriale.

ELEMENTARY CONTEXTS IN EACH CLUSTER :

CLUSTER 1	COMPORAMENTO	28	24.14%
CLUSTER 2	ABILITÀ	23	19.83%
CLUSTER 3	SVILUPPO	31	26.72%
CLUSTER 4	CLASSE	34	29.31%

Tabella A1. Cluster Analysis: cluster tematici, occorrenze dei lemmi e relative percentuali.

CLUSTER N. 1 - **COMPORAMENTO**

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
COMPORAMENTO	22.948	12	15
INFLUENZA	11.346	4	4

MODELLO	11.346	4	4
VITA	11.346	4	4
DIVENTARE	7.549	4	5
PARTECIPAZIONE	7.549	4	5
STABILIRE	7.549	4	5
ALLIEVO	6.998	13	27
FAVORIRE	5.244	7	13
ATTEGGIAMENTO	4.963	3	4
COGNITIVO	4.963	3	4
DIVERSITÀ	4.963	3	4
POSITIVO	4.963	3	4
RISPETTO	4.963	3	4

Tabella A2. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 1 Comportamento, opportunamente modificata.

LEMMA	CHI SQUARE	WORD	OCC
COMPORAMENTO	22.948	comportamenti	5
COMPORAMENTO	22.948	comportamento	7
INFLUENZA	11.346	influenza	4
MODELLO	11.346	modelli	1
MODELLO	11.346	modello	3
VITA	11.346	vita	4
DIVENTARE	7.549	diventa	2
DIVENTARE	7.549	diventano	1
DIVENTARE	7.549	diventare	1
PARTECIPAZIONE	7.549	partecipazione	4
STABILIRE	7.549	stabilire	4
ALLIEVO	6.998	allievi	2
ALLIEVO	6.998	allievo	11
FAVORIRE	5.244	favorendo	1
FAVORIRE	5.244	favorire	6
ATTEGGIAMENTO	4.963	atteggiamenti	2
ATTEGGIAMENTO	4.963	atteggiamento	1
COGNITIVO	4.963	cognitivo	3
DIVERSITÀ	4.963	diversità	3
POSITIVO	4.963	positiva	1
POSITIVO	4.963	positive	1

POSITIVO	4.963	positivi	1
RISPETTO	4.963	rispetto	3

Tabella A3. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 1 Comportamento.

CLUSTER N. 2 - ABILITÀ

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
ABILITÀ	24.665	6	6
POSSEDERE	16.401	4	4
FISICO	11.577	4	5
FORMATIVO	11.577	4	5
PERSONA	10.411	6	10
SOGGETTO	8.44	4	6
LAVORO	7.779	3	4
SOCIALE	6.267	4	7
DISABILE	5.857	6	13
SFRUTTARE	5.172	3	5
SPECIFICO	5.172	3	5
COMPETENZE	5.076	7	17

Tabella A4. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 2 Abilità, opportunamente modificata.

LEMMA	CHI SQUARE	WORD	OCC
ABILITÀ	24.665	abilità	6
POSSEDERE	16.401	possedute	2
POSSEDERE	16.401	possiede	2
FISICO	11.577	fisica	2
FISICO	11.577	fisiche	1
FISICO	11.577	fisico	1
FORMATIVO	11.577	formativi	2
FORMATIVO	11.577	formativo	2
PERSONA	10.411	persona	6
SOGGETTO	8.44	soggetto	4
LAVORO	7.779	lavoro	3
SOCIALE	6.267	sociale	3
SOCIALE	6.267	sociali	1

Disabile	5.857	disabile	6
SFRUTTARE	5.172	sfruttare	2
SFRUTTARE	5.172	sfrutti	1
SPECIFICO	5.172	specifiche	2
SPECIFICO	5.172	specifici	1
COMPETENZE	5.076	competenze	7

Tabella A5. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 2 Abilità.

CLUSTER N. 3 - SVILUPPO

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
SVILUPPO	17.408	11	14
POTENZIALITÀ	15.095	10	13
STRATEGIA	15.095	10	13
NECESSARIO	12.547	5	5
COMPETENZE	7.758	10	17
ABILE	6.501	4	5
SITUAZIONE	6.334	5	7
INTEGRAZIONE	5.675	8	14
COINVOLGERE	4.54	5	8
CONDIZIONE	4.283	4	6
PRESENTE	4.283	4	6
PARTIRE	4.232	3	4
PREDISPORRE	4.232	3	4

Tabella A6. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 3 Sviluppo, opportunamente modificata.

LEMMA	CHI SQUARE	WORD	OCC
SVILUPPO	17.408	sviluppo	11
POTENZIALITÀ	15.095	potenzialità	10
STRATEGIA	15.095	strategia	1
STRATEGIA	15.095	strategie	9
NECESSARIO	12.547	necessari	1
NECESSARIO	12.547	necessarie	2
NECESSARIO	12.547	necessario	2
COMPETENZE	7.758	competenze	10
ABILE	6.501	abile	4

SITUAZIONE	6.334	situazione	3
SITUAZIONE	6.334	situazioni	2
INTEGRAZIONE	5.675	integrazione	8
COINVOLGERE	4.54	coinvolgono	1
COINVOLGERE	4.54	coinvolgendo	2
COINVOLGERE	4.54	coinvolgere	1
COINVOLGERE	4.54	coinvolgono	1
CONDIZIONE	4.283	condizione	2
CONDIZIONE	4.283	condizioni	2
PRESENTE	4.283	presente	1
PRESENTE	4.283	presenti	3
PARTIRE	4.232	partendo	3
PREDISPORRE	4.232	predispone	1
PREDISPORRE	4.232	predisporre	1
PREDISPORRE	4.232	predisposto	1

Tabella A7. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 3 Sviluppo.

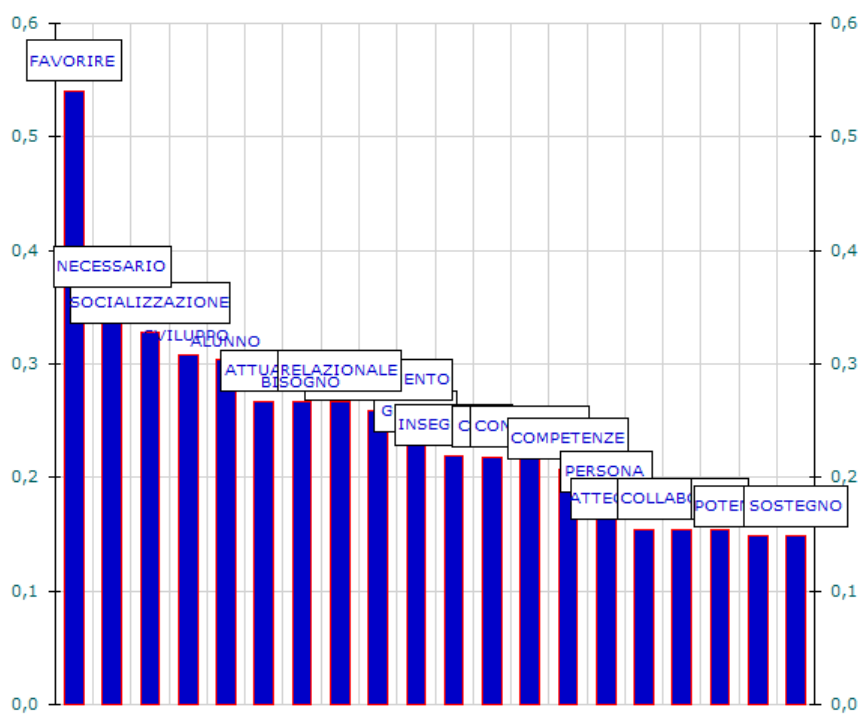
CLUSTER N. 4 - **CLASSE**

LEMMA	CHI SQUARE	EC IN CLUSTER	EC IN TOTAL
CLASSE	20.13	16	25
GRUPPO	18.384	10	13
consiglio_di_classe	17.65	6	6
INSEGNANTE	11.936	22	47
SPECIALIZZATO	11.736	4	4
PROGETTO	10.635	5	6
SOSTEGNO	5.583	7	13
COLLABORAZIONE	5.387	4	6
COLLABORARE	5.18	3	4
INSERIMENTO	5.18	3	4
PERSONALIZZATO	5.18	3	4
SEGUIRE	5.18	3	4
PERCORSO	4.323	5	9

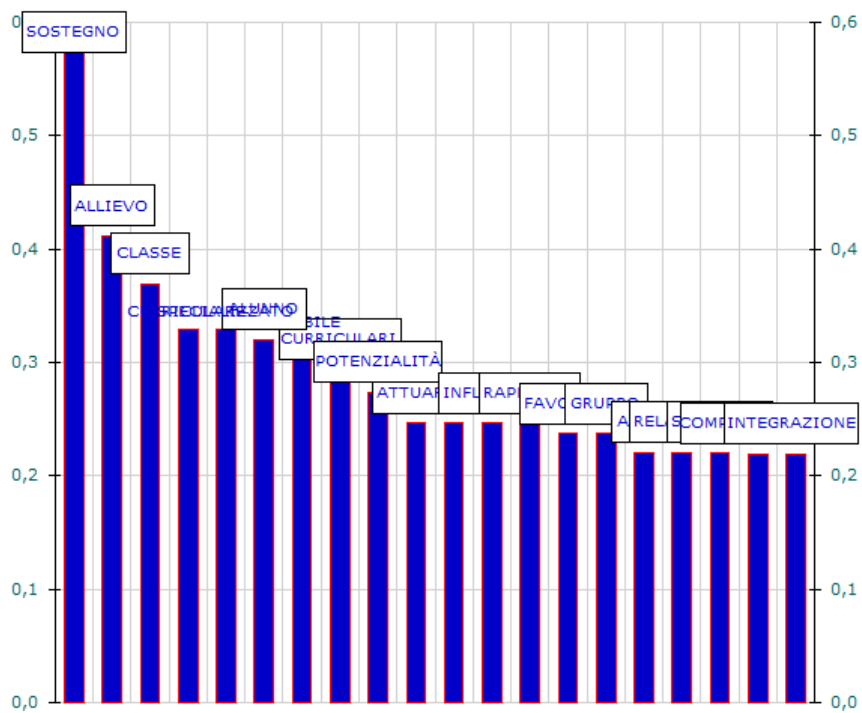
Tabella A8. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 4 Classe, opportunamente modificata.

LEMMA	CHI SQUARE	WORD	OCC
CLASSE	20.13	classe	16
GRUPPO	18.384	gruppi	1
GRUPPO	18.384	gruppo	9
consiglio_di_classe	17.65	consiglio_di_classe	6
INSEGNANTE	11.936	docente	2
INSEGNANTE	11.936	docenti	5
INSEGNANTE	11.936	insegnante	11
INSEGNANTE	11.936	insegnanti	4
SPECIALIZZATO	11.736	specializzati	1
SPECIALIZZATO	11.736	specializzato	3
PROGETTO	10.635	progetti	2
PROGETTO	10.635	progetto	3
SOSTEGNO	5.583	sostegno	7
COLLABORAZIONE	5.387	collaborazione	4
COLLABORARE	5.18	collaborare	3
INSERIMENTO	5.18	inserimento	3
PERSONALIZZATO	5.18	personalizzati	2
PERSONALIZZATO	5.18	personalizzato	1
SEGUIRE	5.18	segue	1
SEGUIRE	5.18	seguendo	1
SEGUIRE	5.18	seguire	1
PERCORSO	4.323	percorsi	4
PERCORSO	4.323	percorso	1

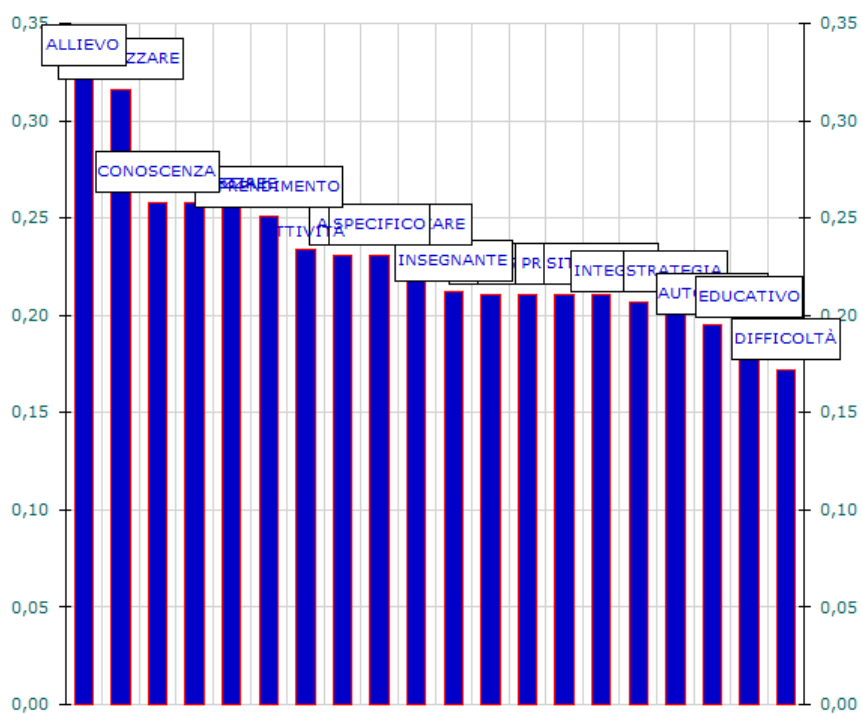
Tabella A9. Lemmi e valori relativi al CLUSTER N. 4 Classe.



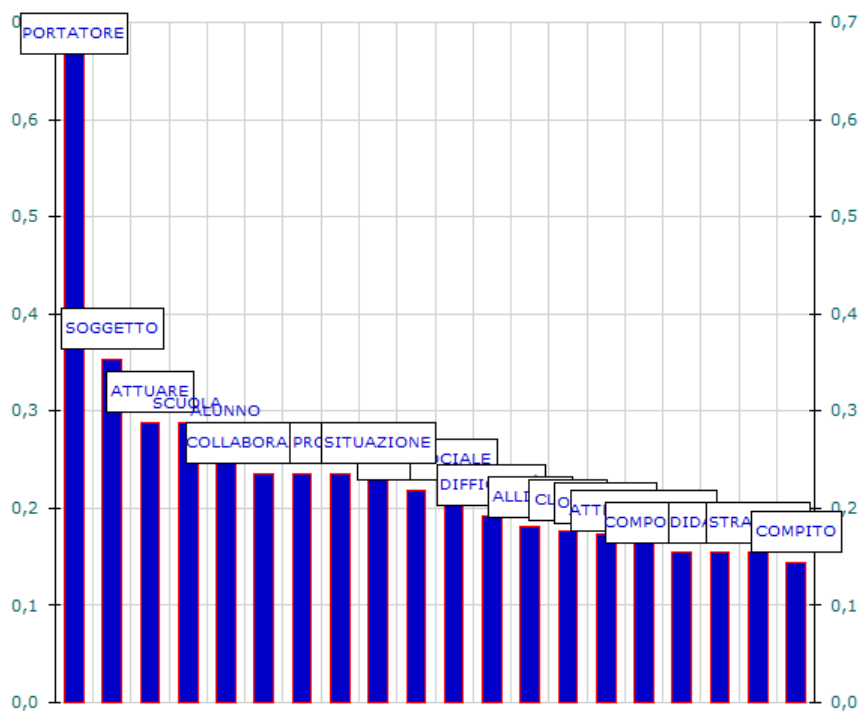
Istogramma A1. Coseni relativi ad alcuni lemmi.



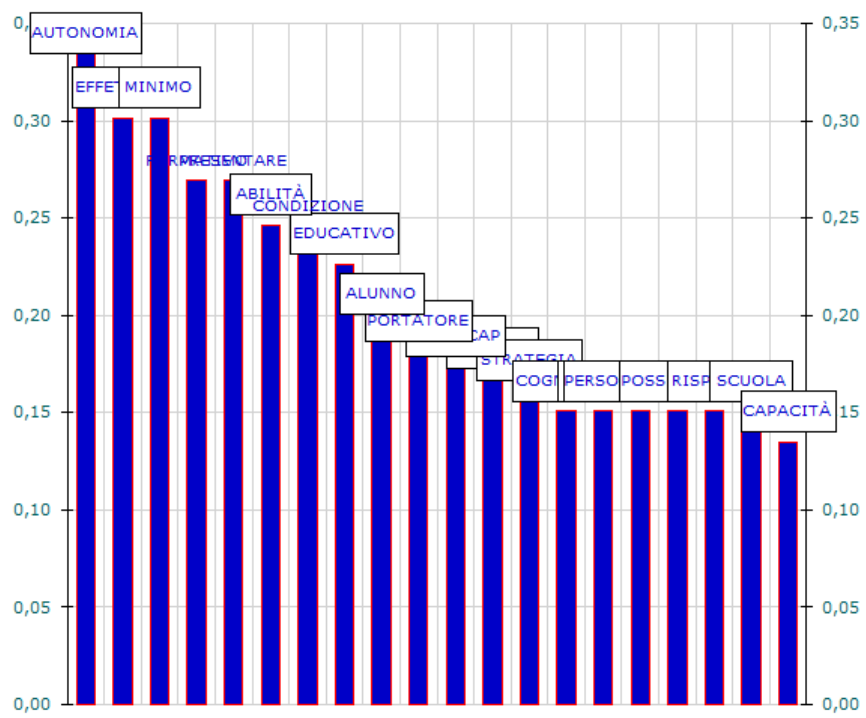
Istogramma A2. Coseni relativi ad alcuni lemmi.



Istogramma A3. Coseni relativi ad alcuni lemmi.



Istogramma A4. Coseni relativi ad alcuni lemmi.



Istogramma A5. Coseni relativi ad alcuni lemmi.