



# “Vedere con occhi nuovi il rapporto tra scuola e famiglia in presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali”: un’analisi esplorativa in quattro regioni italiane

## “Seeing with new eyes the relationship between school and family when there are students with Special Educational Needs”: an exploratory analysis in four Italian regions

Clara Diletta Favella

Università di Bergamo – clara.favella@unibg.it

Emanuela Zappella

Università di Bergamo - emanuela.zappella82@gmail.com

### ABSTRACT

A few years after the introduction of the legislation on Special Educational Needs, this qualitative research intends to collect the experience of head teachers and teachers from four Italian regions (Lombardy, Piedmont, Liguria, Sicily).

The 41 semi-structured interviews were analyzed following the approach proposed by Mortari (2007) and from the analysis four main themes emerged: fragility, responsibility, prejudice and (in) injustices and alliances inside and outside the school. The data collected can guide and encourage the construction of a positive relationship between school and family with positive benefits for all the actors involved in this relationship.

A distanza di qualche anno dall’introduzione della normativa sui Bisogni Educativi Speciali, questa ricerca qualitativa intende raccogliere il vissuto di dirigenti e docenti referenti di quattro regioni italiane (Lombardia, Piemonte, Liguria, Sicilia).

Le 41 interviste semi strutturate sono state analizzate seguendo l’approccio proposto da Mortari (2007) e dall’analisi sono emersi quattro temi principali: fragilità, responsabilità, pregiudizi e (in)ingiustizie e alleanze dentro e fuori la scuola. I dati raccolti possono orientare e favorire la costruzione di una positiva relazione tra scuola e famiglia con benefici positivi per tutti gli attori coinvolti.

### KEYWORDS

Special Education Needs, School, Family, Inclusion.  
BES, Scuola, Famiglia, Inclusion.

\* Clara Diletta Favella è da attribuire a questo autore la parte relativa ai risultati. Emanuela Zappella è da attribuire a questo autore la parte relativa a introduzione, metodologia, risultati, conclusioni.

## 1. I BES: una categoria di difficile collocazione

Un tema di grande interesse attuale per la scuola italiana è quello dei Bisogni Educativi Speciali (BES), riconosciuti nel nostro paese dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, basandosi sul modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (Who, 2001).

La definizione di BES è la seguente:

“L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest’area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale”.

Il Bisogno Educativo Speciale è una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo e varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio- culturale (Ianes & Macchia, 2008). La normativa richiama una tradizione internazionale consolidata che fa riferimento agli *Special Education Needs* (si veda per esempio (Bryant et al., 2019; Vulliamy & Webb, 2018) e parla di “svantaggio scolastico” a sottolineare il fatto che l’allievo potrebbe essere svantaggiato, ipoteticamente, solamente nell’istituzione scolastica e non necessariamente in tutti gli altri contesti (Milani, 2017). D’altra parte, però, già negli ultimi venti anni sono emerse una serie di criticità rispetto all’efficacia di questo approccio e al rischio che il termine “speciale” connoti una popolazione di alunni problematici che si contrappongono agli studenti “normali” (Ainscow, 2014; Dovigo, 2016). A questo si aggiunge il rischio che tutto si traduca in una lettura burocratica, medicalizzata e classificatoria, anziché in un processo di accoglienza della diversità e promozione delle specificità e delle potenzialità degli individui. In questo senso, paradossalmente, si rischia di perdere di vista la persona (Milani, 2017).

## 2. Il ruolo dei dirigenti e dei docenti

Ma quando i Bisogni Educativi diventano Speciali? Come è possibile garantire una didattica e un’educazione attente ai bisogni formativi di ciascun alunno, quindi inclusive ed eque? (Isidori, 2016). Le linee guida, nella terza parte, pongono l’attenzione sul ruolo dei dirigenti, la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti, la funzione del personale ATA e degli assistenti e, naturalmente, l’importanza della collaborazione con le famiglie. In particolare, nella leadership dirigenziale rientra l’obbligo di attivarsi per:

- Promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale operante a scuola,
- Valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione,
- Guidare e coordinare le azioni/iniziative/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento,
- Indirizzare l'operato dei singoli consigli di classe/interclasse affinché promuovano e sviluppino le occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche,
- Curare il racconto con le diverse realtà territoriali,
- Attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto,
- Intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche o senso percettive (Adesso & Grandone, 2015).

Considerando le ripercussioni che le difficoltà scolastiche possono avere sulla vita quotidiana degli studenti, spesso la loro influenza ricade anche sugli adulti di riferimento, in particolare insegnanti e genitori. Può essere allora importante monitorare il vissuto di queste persone in relazione alle difficoltà degli studenti e raccogliere le percezioni che i genitori e gli insegnanti hanno del vissuto dei bambini, per avere dei punti di vista alternativi a quello soggettivo dei bambini e dei ragazzi (Tobia & Marzocchi, 2015).

Un questionario somministrato a 216 insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione (Tirocinio Formativo Attivo), alla conclusione dei corsi di pedagogia speciale, ha fatto emergere la necessità di un ruolo di raccordo tra i docenti, specializzati e disciplinari, con il sistema scolastico organizzato e con le opportunità di apprendimento oltre la scuola. Questo ruolo è stato individuato nel Docente referente per i BES: un funzionamento specifico da parte di uno o più insegnanti della classe, per il raccordo organizzativo e la mediazione curricolare tra gli specialisti e i disciplinari (Tessaro, 2014). L'importanza della rete di supporto è stata evidenziata anche da Borgonovi & Ciletti (2018) e Damiani (2016) che hanno presentato diverse buone pratiche di supporto per gli alunni BES. L'incontro con i BES, secondo lo studio di Antonietti e Bertoldini (2015), mette in discussione l'insegnante su due aspetti cruciali della sua dimensione professionale: quella di individualizzazione dell'insegnamento e quella relazionale. Il docente viene destabilizzato su due pilastri che egli riconosce come nevralgici della sua professione e per i quali occorre procedere a percorsi di formazione e auto-formazione. Gli insegnanti, secondo Damiani (2018), necessitano di maggior conoscenza e approfondimento della tematica dei bisogni educativi speciali.

La famiglia, infine, è considerata a volte un fattore altamente condizionante in senso negativo, il comportamento dei bambini e dei ragazzi, concorrendo a determinare l'insorgere o l'aggravarsi di situazioni di difficoltà. Al contrario, laddove la famiglia risulti "attenta e presente", rappresenta un rilevante punto di forza per attivare un'efficace collaborazione con le istituzioni educative per il successo formativo dell'alunno (Girelli & Bevilacqua, 2018).

La ricerca intende valutare l'impatto della normativa dei BES all'interno delle scuole italiane a qualche anno dalla sua introduzione in termini di progettazione ed intervento in quattro regioni italiane (Liguria, Lombardia, Piemonte e Sicilia). Il presente lavoro si focalizza su uno dei temi emersi in modo particolarmente significativo, ovvero il rapporto con le famiglie.

### 3. Metodi

Questa ricerca qualitativa esplorativa si è fondata su 41 interviste semi strutturate a dirigenti scolastici, referenti per l'inclusione e insegnanti di sostegno di Istituti Comprensivi e Scuole Secondarie di Secondo Grado che hanno indagato l'opinione del personale scolastico sull'esperienza quotidiana rispetto a: caratteristiche degli studenti classificati come BES, bisogni rilevati, politiche, culture e pratiche presenti, presenza di progetti specifici, impatto sull'organizzazione della scuola, sviluppo di nuove forme di didattica, rapporto con le famiglie, con i servizi presenti sul territorio e, più in generale, con la comunità.

Il campione è stato selezionato su base volontaria e, data la natura esplorativa della ricerca, l'obiettivo non è quello di giungere a una generalizzazione dal punto di vista quantitativo quanto fornire uno stimolo per la riflessione a partire dalle esperienze positive ed elementi di criticità messi in luce dai partecipanti.

Le interviste, con il consenso dei partecipanti, sono state audio registrate e in seguito trascritte integralmente. L'analisi è stata condotta da due ricercatori che hanno lavorato in modo indipendente. La codifica dei dati (open coding) è avvenuta attraverso due momenti: una prima concettualizzazione dei dati, ovvero una suddivisione del corpus in "unità di testo", stringhe testuali o concetti che consentono di nominare e di etichettare i fenomeni indagati; una successiva categorizzazione dei dati, ovvero l'individuazione di categorie aventi un grado di astrazione superiore (Mortari, 2007).

### 4. Risultati

Il rapporto tra scuola e famiglia è spesso definito di "normale difficoltà" e le famiglie sono considerate "fuori dal discorso sull'inclusione." I referenti scolastici riconoscono la tendenza a coinvolgere la famiglia solo per segnalare le difficoltà degli studenti:

Le famiglie sono coinvolte solo quando le cose non vanno, chiamate sempre dalla scuola sugli aspetti negativi dei figli...tendono a calare le armi, cioè non ce la fanno più. La scuola marca sempre la parte negativa, ci si concentra ad aggiustare le parti negative quando, in realtà, agendo sulla parte funzionale si ottengono più risultati in termini di sviluppo, altrimenti si dà ai ragazzi la non speranza (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

La relazione tra scuola e famiglia, secondo l'opinione delle persone intervistate, può essere sintetizzata nelle seguenti aree tematiche: fragilità, responsabilità, (in)giustizia, alleanze e vedere con occhi nuovi.

#### 4.1. Fragilità

La prima fragilità è quella della famiglia che esprime sentimenti e atteggiamenti contrastanti, talvolta di chiusura e di diffidenza nei confronti della scuola:

Una famiglia con cui facevamo fatica, il ragazzo racconta una serie di bugie e la famiglia si rivolge al provveditorato. Mi ha lasciato l'amaro in bocca, pensavo a un dialogo, invece, si crede al figlio, lui ti racconta a casa la sua verità a scuola è un'altra verità. È la difficoltà forte, far capire che ci sono due facce della stessa medaglia (DS, IC, Piemonte).

Le famiglie sono frustrate perché sono divise tra una iperprotezione verso il ragazzo e un senso di colpa assolutamente ingiustificato che si trasforma spesso in aggressività e sordità verso il feedback della scuola e questo carica ulteriormente i ragazzi (Referente DSA, Secondaria Secondo Grado, Liguria).

Sono definite “fragili” anche alcune modalità di insegnamento dei docenti, talvolta messe in discussione:

Le famiglie tendono a ribaltare sulla scuola le difficoltà dei figli: “mio figlio non ce la fa perché gli insegnanti non hanno le strategie adatte (DS, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Spezzando la sordità reciproca causata dalla diffidenza, si apre la possibilità di un ascolto attivo che permette di diminuire i sentimenti di paura e colpevolizzazione e migliorare le proprie competenze:

Gli insegnanti riflettono su quale era la loro prerogativa rispetto alla personalizzazione, si stempera l'oppositività della famiglia e si crea una dinamica presso il team docente di maggiore disponibilità per le competenze (DS, IC, Liguria).

Agli insegnanti si chiede di improvvisarsi oltre che essere insegnanti ogni tanto psicologi, assistenti sociali, consulenti matrimoniali, logopedisti e, purtroppo, gli insegnanti non hanno le competenze perché hanno studiato per fare l'insegnante (DS, IC, Sicilia).

La fragilità, infine, è anche quella degli alunni spesso correlata al contesto di origine o a quello in cui sono cresciuti:

I BES hanno situazioni familiari un po' fragili o per situazioni di separazione o per situazioni economiche che non li sostengono e magari sono bambini fragili emotivamente che avrebbero bisogno di supporto psicologico (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

Gli insegnanti si chiedono come intervenire quando la difficoltà dell'alunno si somma alle difficoltà familiari. C'è chi demanda le responsabilità ai colleghi, chi si pone il problema di come affrontare i bisogni specifici e chi, ancora, mette in discussione l'efficacia delle sanzioni:

Devo evitare che tutto diventi troppo pesante per gli alunni fragili, perché questo è l'istinto di una fascia di docenti. Ora se fragili vuol dire neo arrivati in Italia che hanno gli esami, certo 4 ore a settimana individuali, perché i bisogni sono bisogni, se ho un bisogno di una cosa specifica per la mia categoria di fragilità te la garantisco (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

Bisognerebbe riuscire a capire che arrivano ragazzi troppo fragili nella responsabilità e della frustrazione. I provvedimenti disciplinari che io devo dare sono spesso legati all'incapacità di tenere gli impegni scolastici, i ritardi, compiti non svolti, sbadigli in faccia agli insegnanti, queste cose così (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

I tentativi degli alunni, degli insegnanti e delle famiglie nel costruire una risposta efficace alle situazioni più complesse, dimostra come il concetto di fragilità è all'interno di una prospettiva dinamica e processuale. Se si individuano e si mettono in campo le giuste risorse il legame che “tende a spezzarsi” ha la possibilità di essere sostenuto e preservato.

## 4.2. Responsabilità

Un secondo elemento che emerge con forza è la questione della responsabilità: da dove parte il percorso che può condurre a una certificazione? E di chi è la responsabilità? Per che cosa? Le segnalazioni di una difficoltà possono provenire dalla scuola o dalla famiglia, ma senza l'approvazione di quest'ultima il percorso di accertamento solitamente non prende avvio:

Nella classe, abbiamo concordato con l'approvazione della famiglia un'osservazione per avere un occhio esterno (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

Il coordinatore viene a conoscenza attraverso la famiglia, o il dirigente viene informato sempre dalla famiglia del problema. Ci basiamo sulle segnalazioni della famiglia (Referente disabilità, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

Con i ragazzi più grandi, il primo confronto avviene spesso con i ragazzi stessi e, solo in seguito, si coinvolge la famiglia:

Ci sono segnali che emergono nella relazione con lo studente quando si ha confidenza, oppure sono i docenti che osservano determinate cose e si parla con il ragazzo innanzi tutto, se il ragazzo sembra disponibile a raccontare un po' di se allora si contatta la famiglia (DS, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

In altri casi è la scuola che diventa protagonista delle scelte fino a sostituirsi completamente alla famiglia, soprattutto nel caso di ragazzi con situazioni familiari complicate:

Questa scuola è l'ultima spiaggia per le famiglie, per gli studenti e per gli enti. C'è sempre stata una tradizione meno didattica e più attenta alla persona, quindi noi facciamo prima gli educatori poi ci sostituiamo alle famiglie, facciamo un po' le guardie carcerarie e poi se rimangono 5 minuti facciamo un po' di matematica, italiano, ma è dura. C'è ancora qualcuno che viene da noi per imparare il lavoro però rispetto a 15-10 anni fa dove veniva al professionale chi voleva fare il meccanico, l'idraulico, adesso no. In prima abbiamo ragazzi di 16-17 anni che dovrebbero essere in 4° quindi il loro passato è fallimenti su fallimenti (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Un secondo elemento di ambivalenza che rientra nella tematica della responsabilità è l'atteggiamento delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica che, talvolta, è di rivendicazione e di controllo e in altri casi, all'opposto, di delega:

Le famiglie sono informate e quindi pretendono che i diritti vengano rispettati. A volte si passa a pretesa e difficoltà di dialogo (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

La scuola riconosce che spesso la certificazione, con i diritti che porta con sé, è frutto di un percorso lungo e impegnativo, che determina un atteggiamento rigido, talvolta di controllo:

Dove ci sono delle certificazioni di DSA e più facile avere giustamente una famiglia che ha supporti dovuti per legge e che forse...arrivata a questa tutela con una grande fatica e dolore alle spalle, si irrigidisce; poi però le famiglie arrivano a dirmi questo e quello di cui ha diritto mio figlio e voglio tutto e a me tocca dire no; non è come la carta della spesa, se non ha bisogno di una cosa, non gli si dà perché altrimenti rovina suo figlio (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

Talune famiglie diventano ossessive. Ho il certificato non chiedermi più niente o attento a quello che fai perché vado dal referente provinciale, denuncio quello che non stai facendo (DS, IC, Piemonte).

D'altra parte, però, ci sono anche famiglie assenti, che assumono nei confronti della scuola un atteggiamento di delega che diventa spesso inevitabile quando i ragazzi sono maggiorenni:

C'è chi è assente completamente...E' sempre peggio riuscire a coinvolgere le famiglie che non vengono neanche a firmare o ritirare il PDP; chi arriva dalla terza media tanti genitori sono molto presenti e pressanti ma la percentuale è bassa (Docente, IC, Liguria).

La legge sulla privacy per noi è stata deleteria perché gli studenti che diventano maggiorenni vanno in segreteria a togliere il consenso alla famiglia, io li ricatto dicendo che io la famiglia la avviso perché sanno che come coordinatore devono interagire con me (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Il terzo elemento che definisce la responsabilità è l'atteggiamento nei confronti della certificazione che, anche in questo caso, è ambivalente. Da una parte ci sono famiglie che non riconoscono le difficoltà del proprio figlio e, dall'altro, famiglie che spingono verso la certificazione:

Sono ragazzi provenienti da famiglie diverse, tendenzialmente però borghesia medio alta che tendono a "segnalare e ipersegnalare", mentre i BES segnalati da me provengono da strati sociali più disagiati le famiglie dei quali non sono in grado di riconoscere i bisogni speciali che magari sono semplicemente provvisori e linguistici (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Spesso alla base di questo rifiuto c'è una scarsa conoscenza della normativa e delle possibilità che essa offre oppure una difficoltà derivante dal contesto sociale e dal vissuto della famiglia:

Abbiamo avuto difficoltà nel far sottoscrivere il piano e in quanto le famiglie non conoscevano bene la normativa, pensavano che si trattasse di un modo per beneficiare il percorso scolastico del figlio, di una macchia che potesse compromettere l'inter scolastico ed è stato necessario, a volte, chiamarli per due, tre volte in modo da spiegare loro e far leggere in modo dettagliato quello che la normativa prevedeva (DS, IC, Sicilia).

Le famiglie che non riconoscono le difficoltà dei propri figli tendono a non accettare i suggerimenti e le indicazioni da parte degli insegnanti:

Perché mi dici queste cose, mio figlio non è diverso dagli altri. La difficoltà è far capire che tuo figlio non è diverso dagli altri, ma semplicemente ha

bisogno di alcune cose per far sì che il suo percorso sia fluido e tranquillo (DS, IC, Piemonte).

Alcuni tentano di sfuggire per evitare il confronto con le insegnanti, e evitare di sentirsi dire che il proprio figlio ha delle difficoltà. E quindi la situazione perdura di più (DS, IC Piemonte).

Questo atteggiamento condiziona poi anche l'esperienza quotidiana dei ragazzi:

C'è difficoltà da parte dei genitori nel venire a firmare il PDP ma allo stesso tempo c'è reticenza da parte dei bambini nel dover fare qualcosa di diverso dagli altri anche se semplificato (DS, IC, Sicilia).

Oltre a coloro che non riconoscono le difficoltà dei figli, ci sono altre famiglie che invece notano le criticità, ma sono convinte che non si possa fare nulla, soprattutto nei casi di disagio:

Ci sono bambini che potrebbero arrivare e superare degli step utilizzando tutto il compensativo e il dispensativo ma la famiglia dice no lui può arrivare fino a lì, non chiedetegli di più (DS, IC, Piemonte).

Arrivano a dichiarare tanto mio figlio e così, e lo tengo così, che è un altro fenomeno che li rovina sul piano evolutivo (DS, Secondaria di Secondo Grado, Lombardia).

In altri casi la famiglia tende a far ricadere la responsabilità delle difficoltà dei figli sugli insegnanti:

Alcuni mostrano atteggiamenti di disprezzo nei confronti dell'insegnante quando riferisce che secondo loro il proprio figlio ha delle difficoltà che dovrebbero essere verificate. Un genitore se le viene la febbre al figlio subito si mette in moto per farlo guarire, allora perché non cercano, allo stesso modo, di dare aiuto al proprio figlio quando l'insegnante presenta un presunto caso di DSA per esempio. Scaricano la colpa all'insegnante pensando che è un incapace (Docente, IC, Sicilia).

Alle famiglie non va bene come strutturiamo la verifica, se non va bene c'è sempre qualcosa, non è mai contemplato che una verifica abbia un esito non positivo perché capita anche chi prende 10 di averne una, anche chi non ha problemi capita di sbagliare, in fondo è una richiesta di essere considerati diversi (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

D'altra parte, invece, ci sono famiglie che intraprendono il percorso di valutazione e spingono verso la certificazione dei propri figli:

Le famiglie in autonomia si sono spinte a far fare delle valutazioni ai propri figli. Se da una parte le segnalazioni che partono dalla scuola portano poi a DSA certificati quelle spontanee delle famiglie sono più indirizzate a certificazioni generiche, a volte quasi a tutela dei figli (Referente Inclusione, IC, Lombardia).

Tale atteggiamento discordante nasce da una diversa visione della certificazione che, in questo caso, è considerata come una agevolazione per il percorso dei figli:

Le famiglie pensano a una diagnosi tout court e pur chiedendo una didattica

individualizzata finiscono per chiedere una sorta di manleva, ledendo il diritto allo studio dei ragazzi (Referente DSA, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Perché non si capisce mai da parte della famiglia fino a quanto si barricano dietro alla certificazione per avere delle agevolazioni (Dirigente Scolastico, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

La certificazione può diventare anche l'occasione per la famiglia di superare il senso di colpa, chiedendo alla scuola di aiutare il figlio:

C'è un numero di famiglie che mi ha dato l'impressione che non aspettassero altro che questi bambini avessero una certificazione, uno scritto per dire non è colpa mia, e siccome il curante scrive questa cosa e la indirizza alla scuola e adesso è la scuola che mi deve curare il bambino ma noi non abbiamo assolutamente la bacchetta magica, né l'acqua santa quindi noi non curiamo (DS, IC, Piemonte).

Il percorso di certificazione subisce spesso un'accelerazione con l'approssimarsi degli esami, in particolare al termine della Scuola Secondaria di Primo Grado:

Quando comprendono che proseguire su un discorso normale arrivano valutazioni insufficienti soprattutto alla scuola media, capiscono che la certificazione talvolta è uno escamotage, allora fanno la certificazione (DS, IC, Piemonte).

Quando si è vicini all'esame di terza media corrono a fare certificare (Referente Inclusione, IC, Lombardia).

#### 4.3. Pregiudizi e (in)giustizia

Il senso di ingiustizia è un sentimento spesso manifestato dalle famiglie con figli con BES ma anche dai compagni e dalle loro famiglie. Così compaiono pregiudizi e si alimentano stereotipi che mettono in discussione anche le strategie compensative e dispensative. Un primo stereotipo riguarda la differenza tra Liceo e Istituto Tecnico:

Al tecnico ci sono "famiglie più semplici" che si fidano, hanno stima e collaborano, essenzialmente nella direzione della richiesta di aiuto alla scuola. Al liceo, famiglie culturalmente più strutturate applicano strategie di "controllo e pressione (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

Insegnanti che dicono se hai dei problemi che cosa fai al liceo? Se non è questione di quoziente intellettivo al liceo ci puoi andare e poi non mi va bene che si dica "vai al tecnico" ognuno deve fare la propria strada. Gli insegnanti vogliono andare al liceo (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

Anche all'interno di una scuola in particolare, esistono visioni stereotipate, magari influenzate anche dall'atteggiamento degli insegnanti:

Dipende dalle classi, alcune si sono rivelate molto accoglienti, e altre sono rigide e ritengono che sia un favoritismo, un'ingiustizia, li probabilmente

dipende da chi hanno alle spalle, forse in parte può dipendere anche dall'insegnante ma secondo me dipende da una mentalità che si forma a casa (Docente, Secondaria di Primo Grado, Liguria).

Quando non sono preparati fin quando i genitori non sono consenzienti anche al fatto che l'insegnante dichiari alla classe la situazione di un bambino, chiaramente gli altri notano le diversità, ci sono quelli che hanno più un approccio di curiosità (ma perché gli dai sempre il computer?) oppure gli approcci più aggressivi (lui e il cocco della maestra (Dirigente Scolastico, Istituto Comprensivo, Piemonte).

Le istituzioni scolastiche prevedono forme standardizzate che spesso non rendono giustizia ai percorsi personalizzati che sono stati progettati e condivisi fra docenti e famiglie. Nelle interviste torna il tema della differenziazione con particolare riferimento alla valutazione (intesa in modo tradizionale, sommativo numerico) e ai supposti problemi di "giustizia" tra studenti, rispecchiati poi all'interno delle famiglie. In particolare, si esplicita la cultura e la pratica della riduzione del voto correlate alla riduzione del compito:

Subentra la cosa, devo fare le cose perché è chiaro il concetto che non dobbiamo fare una cosa speciale per lui, ma dobbiamo fare le cose in modo tale che va bene a lui e va bene a tutti quanti gli altri però si ha l'impressione che se si fa così si abbassa un attimo il livello o si perde, si impiega del tempo per cui poi il programma come si fa...dobbiamo giocarcela nei primi due anni, quando non c'è l'ansia dell'esame (DS, Secondaria di Secondo Grado, Piemonte).

È visto come giusto (o ingiusto) il modo di valutare chi ha bisogni speciali alimentando un atteggiamento ambivalente nei genitori: talvolta sentono il peso dell'etichetta, talvolta ne avvertono i vantaggi:

I genitori non hanno ancora capito che se c'è una valutazione non è che al loro figlio può essergli concesso tutto e quindi per forza viene promosso, anche se tutto è attivato ma lui non fa nulla (Funzione BES, IC, Lombardia).

Ci sono molti ragazzi i cui risultati scolastici non sono quelli attesi dalla famiglia e che prendono una diagnosi di BES e il conseguente PDP come un alleggerimento del carico scolastico. Questa è una cosa dannosissima si vede mettere in un unico calderone una casistica di lieve insuccesso scolastico o frustrazione e reali problemi di percezione e di decodifica (Referente Bes, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Alcuni genitori non ricorrono alla normativa per giudicare il tipo di valutazione, ma hanno sfruttato il canale della certificazione per permettere al figlio di utilizzare strumenti personalizzati durante gli esami finali:

Alcune famiglie, una o due casi, hanno fatto carte false per avere la diagnosi BES e quindi strumenti dispensativi per l'esame di terza media (DS, IC, Liguria).

Certi insegnanti riportano i sentimenti di ingiustizia vissuti dalle altre famiglie, quando si parla di valutazioni personalizzate:

Le famiglie dei non BES non sempre condividono le scelte fatte e sono pronti a criticare: "Perché a lui hai dato questa verifica, questo voto, perché a lui hai

dato questa scheda, etc.”; non riescono a capire che non possono avere lo stesso peso e lo stesso trattamento, che tutti non abbiamo bisogno degli stessi strumenti per poter arrivare (Docente, Secondaria di Primo Grado, Liguria).

Di fronte al “problema dell’ingiustizia”, dovuto alle differenze di trattamento, una dirigente scolastica afferma che gli studenti tra di loro, comprendono e accettano tali differenze, se vengono loro spiegate e conseguentemente potrebbero accettare valutazioni altrettanto personalizzate:

Tra di loro quando non si dice, non si spiega, diventa un problema perché non capiscono, abbiamo un po’ risolto spiegando, e credo che anche loro sappiano di più di cosa si tratta, di solito non la vivono come ingiustizia. Gli studenti tra di loro abbiamo risolto spiegando le differenze dei compagni (Dirigente scolastico, Scuola Secondaria di Secondo Grado, Piemonte)

#### 4.4. Le alleanze dentro e fuori la scuola

Un altro tema significativo fa riferimento alla collaborazione sia tra scuola e famiglia che con le realtà del territorio e gli specialisti. L’atteggiamento iniziale delle famiglie, spesso, è di sfiducia, diffidenza, ma anche gli insegnanti si sentono sotto pressione e delegittimati:

Un conto è applicare degli escamotage necessari un conto è vedersi ledere nel dritto alla libertà di insegnamento e in questo le famiglie sono molto intrusive non solo nel metodo ma nel merito. Alcuni insegnanti finiscono così per irrigidirsi perché devono anche porre dei “riguardi” oltre i quali non si può andare (DS, Secondaria di Secondo Grado, Liguria).

Le remore ci sono quando le famiglie mettono dei limiti, gli ripetono guai a te ... riportano a scuola quello che è il sentimento, la sensazione di casa. Se l’insegnante spiega la verifica è strutturata così, valutata così, loro si adattano maggiormente (DS, IC, Piemonte).

Solo attraverso un atteggiamento accogliente e un dialogo reale con la famiglia è possibile individuare i supporti adatti per lo studente e costruire un’intesa che si rispecchia poi anche nell’atteggiamento degli alunni. Non solo, la collaborazione con la scuola diventa l’occasione per fare un passo in avanti anche nel percorso di accettazione delle difficoltà del proprio figlio:

Perché quando si incontrano famiglie che hanno accolto, accettato la problematicità del figlio e desiderano per il loro ragazzo o bimbo il bene massimo allora si lavora benissimo, si collabora (DS, IC, Piemonte).

Famiglie sono molto contente e mi hanno detto che si è spalancato un mondo nuovo dentro al quale vogliono starci, e vogliono collaborare e abbiamo capito che possiamo farcela (Docente, FS BES, Lombardia).

Le famiglie si sentono supportate e decidono in prima persona di investire, di “stare dentro il nuovo mondo che si è aperto davanti a loro”. Il patto educativo è il documento che sancisce tale accordo e in cui si stabilisce con la famiglia come deve essere seguito il bambino a casa e a scuola. Il rapporto tra scuola e famiglia è definito come un gioco, un gioco serio che coinvolge docenti, alunni e genitori.

All'interno della scuola è attiva una collaborazione con gli organi istituzionali scolastici come il GLI (gruppo di lavoro per l'integrazione e l'inclusione) o il GOSP (gruppo operativo di supporto psicopedagogico) o con le associazioni dei genitori:

Collaborazioni con associazioni come "SOS DSA" presso la biblioteca di Settimo, funziona benissimo e collabora con l'Associazione genitori. Promuovono Incontri per genitori e alunni della scuola media e Sportello d'ascolto per le famiglie e gli insegnanti (DS, IC, Piemonte).

Queste associazioni forniscono occasioni formative e servizi sia per i ragazzi che per i genitori. Un secondo elemento che definisce la collaborazione è la relazione con le agenzie e le associazioni del territorio:

L'assistente sociale cerca di ritagliare un'esenzione per il ticket mensa o per lo scuolabus si riesce tramite feste natalizie o pasquali, attraverso una raccolta di beneficenza a dare dei buoni spesa (DS, IC, Sicilia).

Cerchiamo col GLI di coinvolgere la ASL o il Centro di formazione del Villaggio, cerchiamo di lavorare con gli enti con cui siamo in più stretto contatto. Attiviamo dei laboratori nell'idea che il saper fare a volte stimoli anche il sapere, che aver degli obiettivi di vita più concreti può essere una soluzione per alcuni ragazzi per non abbandonare la scuola (Docente, Secondaria di Primo Grado, Liguria).

L'elemento comune è l'ottica del riconoscimento del soggetto e della sua famiglia nella globalità, andando oltre la sfera degli apprendimenti. Da un lato si favorisce la valorizzazione delle capacità dei ragazzi, anche oltre la sfera scolastica e, dall'altro, si offrono supporti alla famiglia, anche a livello materiale.

Una terza forma di collaborazione è quella con i tecnici che possono essere figure sia interne che esterne:

Abbiamo attivo un servizio di consulenza psicopedagogia alle famiglie e agli insegnanti e di una psicoterapeuta con dell'apprendimento che fa consulenza specializzazione sui disturbi specifici (FS BES, Lombardia).

Soprattutto nelle classi prime quando non possono avere supporto del sistema sanitario ancora per la possibile certificazione, l'unica via è l'appoggio a consulenze private e situazioni particolari (Membro commissione BES, IC, Piemonte).

Il canale predefinito per far partire le segnalazioni rimane la Neuropsichiatria Infantile, che rappresenta uno scoglio per molti genitori:

Ma quando questo percorso prevede un passaggio alla neuropsichiatria in alcuni casi provoca il terrore allo stato puro, e alcuni genitori si fermano, non vanno più avanti, non c'è bisogno della neuropsichiatria, mio figlio non è Handicappato. Ma Non lo stiamo nemmeno dicendo e pensando (DS, IC, Piemonte).

Il passaggio a neuro psichiatria spaventa in maniera incredibile ma le famiglie che capiscono che lo strumento è fatto pro e non contro diventano collaborative (DS, IC, Lombardia).

#### 4.5. Vedere con occhi nuovi

L'ultima tematica, che racchiude le precedenti, fa riferimento alla possibilità di vedere il rapporto tra scuola e famiglia con uno sguardo più consapevole, con occhi diversi. Dalle interviste si evince che gli insegnanti, nel loro rapporto con le famiglie, attivano alcune risorse chiave che permettono di rilanciare tale relazione in un'ottica più inclusiva. Se da un lato emergono fortemente le criticità, dall'altro è possibile rileggere alcuni passaggi che indicano possibilità di cambiamento e permettono visioni differenti. Il primo aspetto che configura questo nuovo rapporto con le famiglie è il senso di appartenenza:

Mi piace sottolineare che le nostre famiglie sentano da parte della scuola questa grossa attenzione nei loro confronti e per me lavorare in una scuola del genere è un grosso vanto (Docente, IC, Liguria).

La strategia per includere le famiglie nel processo inclusivo e trovare una situazione accattivante e pedagogicamente rilevante: dare un senso di appartenenza alle famiglie al processo di formazione, cioè inverte la corresponsabilità educativa attraverso dei momenti autentici in cui ci si riconosce, sono felice di appartenere a questa realtà, momento alto in cui tutti hanno la memoria di qualcosa che cambia, i genitori, i ragazzi, gli insegnanti (DS, IC, Liguria).

Un secondo aspetto che contraddistingue questo nuovo sguardo è il protagonismo delle famiglie in determinate occasioni e momenti, che poi diventano patrimonio condiviso e vengono ricordate anche a distanza di tempo:

Realizzare alcuni momenti come le manifestazioni di fine anno vissute come momento fortemente inclusivo; al centro c'era la persona in formazione e le sue competenze e non era tanto importante da dove venissero queste competenze, ma era mettere al centro la persona in formazione: lo spettacolo delle competenze dei ragazzi! Questa cosa entusiasmava i genitori perché vedevano la scuola con un occhio diverso, gli insegnanti che scoprivano nei ragazzi delle competenze che altrimenti non erano in grado di vedere e anche i ragazzi più svantaggiati avevano un ruolo diverso, ad esempio i nomadi (DS, IC, Liguria).

Un gruppo di genitori stranieri ci è venuto a dire che non riuscivano ad aiutare i figli perché in casa parlano la loro lingua di origine. Abbiamo iniziato un percorso gratuito di italiano L2, i nostri alunni sono diventati gli insegnanti dei loro genitori. I genitori hanno capito qualcosa in più non solo della nostra lingua ma anche della nostra cultura. Organizziamo una festa in piazza e i genitori ci hanno chiesto se potevano ricambiare portando i piatti della loro cucina tipica con gli abiti tradizionali. Un gruppo di questi genitori si è offerto di venire a scuola a fare dei piccoli lavori di manutenzione, avevano delle professionalità fantastiche. Questo ha influito molto positivamente sulla percezione delle famiglie rispetto all'attenzione della scuola per le fasce deboli (DS, IC, Liguria).

Il terzo aspetto connota lo sguardo nuovo è la gestione della didattica per fare in modo che la famiglia non sia in affanno nella gestione del carico scolastico dei propri figli:

È importante avere una scuola che ti capisce e che ti dice 'non ti preoccupare non glielo faccio studiare io, ti faccio io gli schemi, magari i contenuti sono

quelli di 10 pagine ma i contenuti te li schematizzo. L'importanza di sentirsi accolti da parte delle famiglie (Docente, IC, Liguria).

Se la didattica è personalizzata veramente non abbiamo nemmeno bisogno di scrivere un pdp (Funzione BES, IC, Lombardia).

Schemi, supporti e carichi di lavoro adeguati aiutano e rassicurano le famiglie; una didattica capace di adeguarsi alle caratteristiche degli alunni conduce le famiglie a non aver più bisogno di nascondersi.

## Conclusioni

La normativa sui Bes, introdotta nel 2012, definisce una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni. Riprendendo la tradizione internazionale degli *Special Education Needs*, da un lato introduce la possibilità di considerare uno studente possa vivere uno "svantaggio scolastico", dall'altro però pare non tenere conto dei limiti in termini di rischio di medicalizzazione della categoria e di separazione tra chi ha "bisogno" e chi invece è normale.

L'analisi delle 41 interviste condotte in quattro regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Liguria, Sicilia) con dirigenti scolastici, funzioni strumentali ed insegnanti ha messo in luce cinque grandi tematiche: fragilità, responsabilità, (in)giustizia e stereotipi, le alleanze dentro e fuori la scuola e la necessità di vedere il rapporto tra scuola e famiglia con occhi nuovi.

La fragilità è innanzitutto quella della famiglia che talvolta mostra chiusura e diffidenza nei confronti della scuola, delle modalità di insegnamento dei docenti che vengono spesso messe in discussione e degli alunni, legata al paese di origine o a quello in cui sono cresciuti.

La responsabilità si riferisce invece in particolare all'avvio del percorso che conduce alla segnalazione degli alunni BES. La segnalazione della difficoltà può avvenire a parte della scuola o della famiglia, ma senza il consenso di quest'ultima non è possibile avviare nessun iter. Nella Scuola Secondaria di Secondo Grado spesso il confronto avviene con gli alunni stessi, e solo in un secondo momento si allerta anche la famiglia. Ci sono però dei casi in cui la scuola si trova a doversi sostituire a famiglie assenti nel supporto a ragazzi che sono reduci da esperienze fallimentari. Il tema della responsabilità si collega anche all'atteggiamento delle famiglie che oscilla tra la rivendicazione e il controllo e, all'opposto, la delega. Gli intervistati riconoscono che spesso il percorso che conduce alla certificazione è lungo e impegnativo, e conduce le famiglie ad irrigidirsi e a controllare maggiormente che i diritti dei figli vengano rispettati. D'altra parte, però, ci sono anche famiglie che delegano completamente alla scuola e non si presentano neanche per gli adempimenti normativi, come per esempio la firma dei documenti. Ambivalente, infine, è anche l'atteggiamento nei confronti della certificazione. Alcune faticano a riconoscere le difficoltà del figlio e vedono la certificazione come una macchia nel suo percorso scolastico. Altre, al contrario, sono convinte che per i propri figli non si possa fare nulla e di conseguenza non credono nelle loro capacità scolastiche. L'approssimarsi degli esami rappresenta un momento di svolta in quella che viene definita da molte delle persone coinvolte "la corsa alla certificazione".

Un altro tema importante è quello degli stereotipi e dell'(in)giustizia. I genitori degli studenti che frequentano il primo sembrano essere meno disponibili e

accoglienti rispetto a quelli del secondo; il liceo, poi, pare destinato esclusivamente agli alunni migliori. La questione della (in)giustizia emerge a proposito della valutazione con particolare riferimento alla riduzione del compito che dovrebbe, secondo il parere di alcune famiglie, correlarsi ad una riduzione del voto. I genitori degli alunni con BES talvolta sentono il peso dell'etichetta mentre in altri casi ne avvertono i vantaggi. Davanti a queste presunte disparità di trattamento, gli intervistati sostengono la necessità di confrontarsi con gli studenti e di spiegare loro quali sono le modalità di valutazione e le motivazioni che le determinano.

L'ultima tematica, infine, è quella delle alleanze da costruire dentro e fuori la scuola. La prima forma di collaborazione è tra scuola e famiglia, solo attraverso un atteggiamento accogliente e un dialogo costante è possibile supportare lo studente. Se la famiglia si sente capita, allora decide di investire in prima persona con benefici evidenti per tutti. La scuola interagisce poi con gli organi istituzionali scolastici e con le associazioni che spesso forniscono servizi sia per gli studenti che per i loro genitori. L'ultima forma di collaborazione è quella con gli specialisti, in particolare con la Neuropsichiatria Infantile.

Il rapporto tra scuola e famiglia deve essere visto con uno sguardo più consapevole e in un'ottica più inclusiva. Quando le famiglie diventano a loro volta protagoniste, si creano situazioni positive che rimangono poi come patrimonio condiviso della scuola. Un'attenzione alla didattica che tenga conto delle difficoltà delle famiglie e non le mandi in affanno, infine, rassicura le famiglie e le aiuta a non sentire il bisogno di nascondersi e allontanarsi dalla scuola. Questi elementi possono favorire la costruzione di rapporti di collaborazione tra scuola e famiglia basati sulla fiducia reciproca e su una comunione di intenti.

La ricerca presenta due principali limitazioni: il campione esiguo che non può considerarsi rappresentativo a livello nazionale e la scelta di coinvolgere solo i dirigenti e il personale della scuola rappresenta un punto di vista parziale rispetto al rapporto con le famiglie. Potrebbe essere interessante aumentare il campione interessato e coinvolgere anche i genitori e gli alunni per poter avere un quadro più completo delle esperienze e dei rapporti tra scuola e famiglia.

## Riferimenti bibliografici

- Adesso, C. A., & Grandone, S. (2015). *Bisogni educativi speciali (BES)* (Vol. 193). Maggioli Editore.
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: Widening the agenda. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (2nd Edition), Sage, London.
- Antonietti, M., & Bertolini, C. (2015). L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 135-150.
- Borgonovi, E., & Ciletti, L. (2018). *La rete pubblico-privato per l'inclusione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali: Teorie, legislazione e buone pratiche di leadership*. Milano: FrancoAngeli.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. New York: Sage.
- Damiani, P. (2016). Un'idea di "Buona Scuola": la Scuola Estesa. Dalle prospettive emergenziali alle prospettive di sviluppo e di apprendimento "For All". *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 137-144.
- Damiani, P. (2018). A "Beautiful Mind": genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 65-74.

- Dovigo, F. (Ed.). (2017). *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Girelli, C., & Bevilacqua, A. (2018). Se "da soli non ce la fanno". Come supportare le famiglie di bambini e ragazzi con fragilità educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 362-379.
- World Health Organization. (2001). IFC: International Classification of Functioning, Disability and Health.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Isidori, M. V. (2016). *BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (BES). Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa* (pp. 1-114). Milano. Franco Angeli.
- Milani, L. (2017). L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le "mura scolastiche". The inclusion in social perspective. Beyond the "school walls". *Formazione Lavoro Persona*, 20.
- Tessaro, F. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro. *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, 321-328.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2), 221-232.
- Vulliamy, G., & Webb, R. (2018). *Teacher research and special education needs*. Abingdon, UK: Routledge.