



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The relational aspect of the school-family relationship at the time of Covid-19: a reflection in terms of inclusion of students with disabilities

L'aspetto relazionale nel rapporto scuola-famiglia ai tempi del Covid-19: una riflessione in termini di inclusione degli allievi con disabilità¹

di

Giuseppe Filippo Dettori

fdettori@uniss.it

Barbara Letteri

barbara.letteri68@gmail.com

Università degli Studi di Sassari

Abstract

This article describes the results of a research that involved 814 school operators on the inclusive processes activated in the school during the lockdown. The survey, conducted through the administration of a questionnaire, was aimed at understanding if and how much DaD has succeeded in ensuring inclusive processes for pupils with BES. In particular, it was analyzed the collaboration between school operators and parents in guaranteeing effective personalized didactic paths and adequate interpersonal relationships for students with greater difficulties. From the research it emerges that the family has shown great collaboration and has favored the learning of children with

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori. Giuseppe Filippo Dettori è Autore dei paragrafi 2 e 4; Barbara Letteri è Autrice dei paragrafi 1, 3 e 5.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIII - n. 2, 2021

www.qtimes.it

BES, although in many cases, the effectiveness of DaD has not had the desired results due to the severity of the pathology of some students, the inadequate technological skills of many parents, the use of obsolete devices and connections by some families.

Keywords: School-family relationships; learning; DaD; relationality; inclusion.

Abstract

Il presente articolo descrive i risultati di una ricerca che ha coinvolto 814 operatori scolastici sui processi inclusivi attivati nella scuola durante il lockdown. L'indagine, condotta mediante la somministrazione di un questionario, era finalizzata a comprendere se e quanto la DaD sia riuscita a garantire processi inclusivi per alunni con BES. In particolare, è stata analizzata la collaborazione fra di operatori della scuola e genitori nel garantire agli studenti con maggiore difficoltà percorsi didattici personalizzati efficaci e relazioni interpersonali adeguate. Dalla ricerca emerge che la famiglia ha mostrato grande collaborazione e ha favorito l'apprendimento dei ragazzi con BES, anche se in molti casi, l'efficacia della DaD non ha avuto gli esiti sperati a causa della gravità della patologia di alcuni studenti, delle inadeguate competenze tecnologiche di molti genitori, dell'utilizzo di dispositivi e connessioni obsolete da parte di alcune famiglie.

Parole chiave: Rapporto scuola-famiglia; apprendimento; DaD; relazionalità; inclusione.

1. Introduzione

Nella scuola, soprattutto dell'infanzia e primaria, gli insegnanti sono da sempre impegnati in una grande impresa educativa: costruire un luogo sicuro, che possa offrire cura, calore, accettazione incondizionata, ma che anche stimoli e promuova la crescita cognitiva, affettiva e sociale di ogni studente. In particolare, nei processi inclusivi degli allievi con disabilità è necessario lavorare sul *setting* per favorire lo sviluppo del maggior grado di autonomia possibile di coloro che faticano di più. Visto che la relazione educativa va oltre le mura dell'istituto scolastico, è, infatti, necessario creare una buona sinergia fra docenti e famiglie degli allievi. Tale rapporto è riscontrabile nell'asserzione di Hannah Arendt (che si mutua dal contributo di Iennaco, 2010, p.151): *“la scuola [...] [permette] il passaggio dalla famiglia alla società”*. Con l'ingresso all'interno dell'aula scolastica, il potere educativo del genitore si trasmette, per inferenza diretta, al docente educatore. Nella scuola, quindi, lo scolaro apprende a trascendere i contenuti educativi familiari per riappropriarsene in chiave comunitaria.

Tale esigenza diventa particolarmente importante quando lo studente incontra difficoltà nell'apprendimento e ha bisogno del supporto costante della famiglia per perseguire gli obiettivi educativi e didattici progettati in suo favore. In questi casi è fondamentale creare un buon rapporto collaborativo fra insegnante di sostegno, di classe e genitori già dai primi anni di scolarizzazione. Studi recenti hanno infatti dimostrato che a partire dai servizi 0-3 anni il rapporto educatore-genitore è alla base di ogni processo inclusivo e incide in maniera significativa anche sull'apprendimento (Dettori, Pirisino, 2019). Si tratta di costruire un profondo senso di fiducia che dia al genitore dell'alunno con disabilità la consapevolezza di essere coprotagonista nel percorso educativo che si realizza per il figlio. Senza questa fiducia e senza questa comunanza di intenti

educativi, lo stesso bambino percepirà un senso di confusione rispetto agli obiettivi educativi e didattici da perseguire e in merito alle modalità di comportamento più adeguate (Fogliani, 2020).

Le difficoltà nella relazione educativa si sono notevolmente complicate nel corso del recente lockdown, che ha portato all'interruzione delle attività in presenza, creando difficoltà soprattutto agli allievi con disabilità, che non potevano seguire le routine scolastiche, e ai genitori che, a casa, hanno dovuto accompagnare i figli nel lavoro scolastico quotidiano (Laneve, 2020).

Pochi mesi fa, uno studio pubblicato sulla rivista *Psychiatry Advisor* (2020), ha evidenziato che i bambini e gli adolescenti che svolgono più ore di attività nella “*real life*” sono più soddisfatti della propria vita, più ottimisti e in sostanza più felici, mentre quelli che trascorrono più tempo davanti agli schermi hanno livelli superiori di ansia e depressione.

Tale situazione di disagio psicologico è particolarmente preoccupante per bambini e adolescenti con disabilità che, proprio a causa del lockdown, sono stati costretti a casa e non hanno avuto rapporti (se non a distanza) con i compagni di scuola e i loro docenti. La tecnologia e la collaborazione scuola-famiglia in molti casi hanno supplito a tale disagio, consolidando nuove sinergie nell'interesse dello studente con disabilità che ha bisogno di vivere in presenza le esperienze della classe per una piena inclusione.

Tali difficoltà non sono state superate nemmeno a settembre del 2020 con il rientro a scuola: si insegna ancora a distanza fisica, anche se spesso in presenza a scuola, con visiera o mascherina, a volte con entrambe, con il terrore di non seguire adeguatamente i protocolli esponendosi ad un eventuale e possibile contagio. L'obbligo di distanziamento del “metro statico”, che vincola sensibilmente il libero movimento, viola infatti il principio socratico della lezione peripatetica. In aula, ora ci si muove poco e si parla molto, il contrario di quello che serve per stimolare attenzione e curiosità degli studenti abitualmente meno attenti e che presentano disturbi dell'apprendimento. Proprio in momenti così complessi, docenti di classe e di sostegno hanno mostrato resilienza, creatività, grande motivazione nel dare supporto ai propri studenti e alle famiglie, sperimentando nuove vie comunicative e relazionali, che si sono spesso rivelate efficaci.

Nei processi inclusivi degli allievi con disabilità, la situazione pandemica ha richiesto maggiore attenzione alla cura della relazione, agli scambi interpersonali (talvolta non in presenza), alla comunicazione affettiva. I momenti in cui ci si ritrova in aula devono essere dedicati all'acquisizione e allo sviluppo di competenze emotive e relazionali che sono più difficili da perseguire “a distanza” (Piras, 2020). È compito di tutti i docenti infatti prestare attenzione che non si presentino forme di esclusione e che tutti gli allievi maturino nuove competenze.

Nel rapporto CENSIS “Italia sotto sforzo: Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi”, di maggio 2020 si rileva infatti che il 33,8% delle famiglie italiane non ha un computer o un tablet in casa e questo mette ancor più in evidenza l'emergenza inclusiva della scuola.

Alcune ricerche hanno chiaramente messo in evidenza le difficoltà, di famiglie e insegnanti di ragazzi con disabilità, nel seguire un percorso educativo e didattico a distanza a causa di molteplici fattori che hanno impedito una reale collaborazione. Soprattutto la poca disponibilità o preparazione dei genitori ha ostacolato l'attivazione di processi didattici di qualità e ha compromesso spesso il perseguimento degli obiettivi stabiliti dal PEI nei soggetti con difficoltà nello sviluppo (Zanobini, Usai, 2019).

2. Cura dell'aspetto relazionale

Negli ultimi mesi le modalità di insegnamento si sono modificate radicalmente nei diversi ordini di scuola; a partire dalla scuola primaria l'insegnamento ha subito significativi cambiamenti che hanno in alcuni casi consentito agli studenti di andare avanti nei processi di conoscenza, ma al contempo hanno messo in evidenza le differenze tra gli studenti. Spesso, infatti, coloro che incontravano maggiori difficoltà, a causa di disturbi dell'apprendimento, hanno mostrato seri problemi a seguire il ritmo del gruppo classe on line. Nell'ultimo anno, spesso l'attenzione è stata riservata alle possibilità che la DAD offre in ambito di apprendimento, senza tuttavia soffermarsi sugli effetti che questa ha sulle relazioni. In particolare, non si è studiato in maniera approfondita le conseguenze che la DAD ha avuto in ambito relazionale, comunicativo e affettivo.

I bambini, infatti, ma anche i ragazzi, possono vivere l'esperienza di DaD in diversi modi: aumentando la dipendenza dagli adulti di riferimento, manifestando ansia, rabbia o agitazione, ritirandosi, presentando frequenti cambiamenti di umore, ecc. Da questa considerazione si può evincere l'importante ruolo della famiglia e della comunicazione tra questa e la scuola. Le persone di solito si sentono sollevate se possono esprimere e comunicare la loro inquietudine in un ambiente sicuro e supportivo. Ognuno, e in base all'età, ha il suo modo di esprimere le emozioni (con attività creative, con il gioco, con la narrazione, con il proprio comportamento, etc.). L'insegnante affettivo, nell'azione educativa, deve pertanto percorrere l'itinerario del dialogo con la famiglia e con l'alunno, della reciprocità e dell'integrazione comunicativa. Il problema, ancora una volta, riguarda soprattutto coloro che hanno disturbi importanti, come per esempio dello spettro autistico che, avendo bisogno di routine stabili, mal tollerano repentini cambiamenti, che vivono con ansia e stress (Stenhoff, Pennington, Tapp, 2020).

La relazione educativa con i ragazzi con disturbi importanti, si costruisce giorno per giorno; è quindi molto importante che tra l'insegnante e l'allievo, ma anche e soprattutto tra la scuola e la famiglia si crei un rapporto di fiducia e di stima che si consolidi in un dialogo diretto e personale anche fuori dalla classe. Lo studente e i suoi genitori devono contare sul fatto che vi sia all'interno dell'istituzione scolastica una persona di cui si possano fidare, pronta ad ascoltarli a dargli dei consigli, a incoraggiare l'alunno ma anche a rimproverarlo al momento giusto, ad accoglierlo con un "abbraccio emotivo", anche se a distanza fisica.

Gli studenti colgono i segnali emotivi dagli adulti di riferimento, quindi il modo in cui gli adulti rispondono alla crisi e gestiscono le proprie emozioni è molto importante. Da qui la grande importanza di stabilire relazioni di fiducia tra scuola e famiglia.

Come afferma Carl Rogers (1993), la scuola non è solo il luogo dove si impara, ma è anche l'ambiente in cui dobbiamo far entrare le nostre emozioni, la nostra esperienza e il nostro vissuto extra-scolastico. L'ascolto attivo è relazione di scambio e di comprensione autentica dell'alunno nella sua unicità e irripetibilità.

I processi di apprendimento hanno, quindi, luogo prevalentemente nell'ambito di un contesto relazionale; pertanto la qualità delle interazioni comunicative influenza la peculiarità delle esperienze di apprendimento stesso, dal momento che l'individuo forma la propria identità attraverso un processo unitario, fondato sull'interazione fra le singole dimensioni della personalità (Buber, 1993).

Se un bambino deve essere separato dal suo *caregiver* primario per riaccedere a scuola dopo molti mesi di chiusura, è necessario assicurarsi che sia fornito un adeguato supporto e che, quando possibile, siano mantenuti contatti affettivi frequenti, anche se inevitabilmente non fisici.

È possibile imparare a convivere con la situazione di incertezza che accompagna questa pandemia, continuando a pianificare le nostre attività e a mantenere la vigilanza. È, però, auspicabile una pianificazione istituzionale tempestiva di modalità di comunicazione responsabile e di interventi di supporto psicosociale per affrontare, con strategie di prevenzione, l'impatto sul benessere psicologico e sulla salute mentale, degli alunni e delle famiglie, messi a dura prova dall'epidemia di Covid-19.

Se un sistema non si ri-genera, de-genera, Edgan Morin (2005) lo ha detto molto chiaramente. Vale anche per la scuola. Potrebbe essere, questa, l'occasione per trasformare l'incertezza in opportunità di cambiamento, cambiamento auspicato da tempo, ripetutamente annunciato e mai realizzato, nonostante le riforme e i riordini.

Questa che stiamo vivendo non è una crisi personale, è la crisi di un mondo, del mondo così come l'abbiamo conosciuto e vissuto e per continuare a vivere dobbiamo riuscire a immaginare e a far immaginare come potrebbe essere un mondo futuro, profilando un orizzonte di senso che orienti la formazione, magari seguendo quanto suggerito da Howard Gardner (2009): le “*cinque chiavi per il futuro*” possono aiutare a configurare un orizzonte di senso dove l'imprevedibilità può essere governata con meno angoscia e maggiore razionalità.

Compito fondamentale del docente è quello di creare un *setting* di apprendimento in cui la scelta e l'utilizzo delle strategie didattiche più idonee al raggiungimento dei vari obiettivi pedagogici avvenga nell'ambito di una relazione di aiuto e incoraggiamento. Affinché il *setting* operativo possa essere messo in atto, l'insegnante deve possedere tre tipi essenziali di competenze: la capacità di ascolto attivo nei confronti dell'alunno e della famiglia; la capacità di comprensione delle dinamiche di gruppo e la capacità di introspezione e di autotrasformazione, intesa come apertura e disponibilità a mettere in discussione se stessi e la propria routine di insegnamento.

Tra le numerose ricerche in questo periodo, che hanno rilevato il punto di vista delle famiglie in merito all'approccio in DaD, va ricordata quella della SIRD (Girelli, 2020; Battini et al. 2020) che ha raccolto dati interessanti sull'incremento dell'utilizzo di presentazioni multimediali da parte dei docenti di sostegno e di strumenti di comunicazione interattiva tra scuola e famiglia. L'indagine ha evidenziato che il punto di forza nell'affrontare le difficoltà della DaD è stato nei rapporti con il consiglio di classe; risultano complessivamente positivi anche i rapporti con la famiglia. Un dato interessante è che soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria si evidenzia una grande collaborazione con le famiglie che, tuttavia, diminuisce significativamente e progressivamente nella scuola secondaria, anche se tra le criticità emergono interferenze dei genitori (il 2,9%) e spesso un supporto inadeguato da parte degli stessi (il 2,85%) nel processo di insegnamento-apprendimento.

3. La ricerca: obiettivi, metodologia, campione

La ricerca proposta vuole analizzare i rapporti della scuola con le famiglie di allievi con disabilità, soffermandosi sulla qualità dell'inclusione in DaD a partire dal punto di vista degli operatori della scuola. Tali dati che verranno di seguito presentati, sono parte degli esiti di una ricerca più ampia sull'efficacia della DaD in un'ottica inclusiva, che ha coinvolto 814 operatori della scuola ed è stata effettuata da un gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Sassari nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale (Dettori, Letteri, 2020).

Dalla ricerca più ampia, sono stati isolati alcuni dati con la finalità di comprendere se la DaD è riuscita a garantire processi inclusivi rivolti ad allievi con disabilità e ad accertare quale sia stata la collaborazione fra operatori della scuola e fra questi e le famiglie.

Le *domande di ricerca* utilizzate per il presente contributo, estrapolate dall'indagine più estesa sopra citata, sono state:

1. Le famiglie degli alunni con BES hanno collaborato efficacemente con la scuola nei percorsi di Didattica a Distanza?
2. Qual è stato il grado di collaborazione e condivisione in fase di progettazione e predisposizione delle attività tra i vari operatori della scuola e i genitori?
3. Gli alunni con BES hanno potuto partecipare con regolarità alle attività predisposte per la DaD?

Lo strumento metodologico utilizzato per la ricerca è stato il questionario, creato utilizzando lo strumento moduli di Google, con una prima sezione di tipo informativo-anagrafico, che ha fatto emergere un campione variegato per sesso, età, titolo di studi, anzianità di servizio e residenza. La divulgazione del questionario è stata effettuata attraverso i social media e attraverso apposite mailing list di settore. La somministrazione è avvenuta nel luglio 2020.

Il campione ha coinvolto 814 operatori della scuola: docenti disciplinari e di sostegno dei quattro ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di 1° e di 2° grado), assistenti ai disabili ed educatori scolastici che hanno compilato tre differenti sezioni del questionario, per permettere di raccogliere dati disaggregati. I risultati emersi dall'indagine saranno di seguito illustrati, prestando maggiore attenzione agli aspetti ritenuti più importanti in ambito di inclusione di alunni con disabilità e del rapporto scuola-famiglia.

Dai dati emerge che gli operatori, che hanno preso parte all'indagine, sono attendibili perché conoscono bene le dinamiche scolastiche, in quanto hanno molti anni di servizio e ricoprono ruoli diversi. Infatti, il 56,1 % delle persone (il 30,8%, 250 persone, da 10 a 20 anni e il 25,3%, 206, da 20 a 30 anni) opera nella scuola da parecchio tempo, dai 10 ai 30 anni di esperienza professionale. Il 17,4% (142) lavora da oltre 30 anni e solo il 5,5% (45) lavora da 0 a 3 anni nella scuola. Inoltre, emerge che il 67,9% dei docenti del campione (550) sono docenti di disciplina/e ed il 28% (228) sono docenti di sostegno. Una minima parte, il 2,6% (33) sono educatori o assistenti ai disabili. La maggior parte degli intervistati, il 50,1% (408), opera nella scuola primaria; il 21% (171) lavora nella scuola secondaria di 2° grado; il 19,2% (156) esercita il proprio lavoro nella scuola secondaria di 1° grado e il 9,7% (79) nella scuola dell'infanzia.

I primi dati presi in esame sono relativi alle risposte dei *docenti disciplinari*. Nella figura 1 sono illustrati i dati per ciò che concerne il rapporto con le famiglie degli alunni con BES, alla domanda *“Le famiglie di questi alunni hanno collaborato?”* il 36,5% (201 docenti) ha dichiarato che le famiglie hanno collaborato abbastanza, il 23,1% (127) che hanno collaborato molto o moltissimo (101, il 18,4%). Solo 94 docenti (il 17,1%) hanno registrato una collaborazione saltuaria o nulla (27, il 4,9%).

Le famiglie di questi alunni hanno collaborato (1 per nulla, 2 saltuariamente, 3 abbastanza, 4 molto, 5 moltissimo)
550 risposte

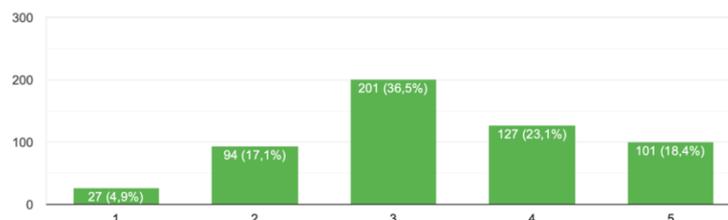


Figura 1: collaborazione con la famiglia

Relativamente al lavoro di team: al quesito “Hai collaborato con i docenti di sostegno/assistenti/educatori per una DaD adeguata alle difficoltà dell’alunno certificato?” (figura 2) ben 411 docenti (il 74,7%) hanno dichiarato di aver collaborato con i colleghi, il 12,7% dei docenti (70) lo hanno fatto in parte. Il 12,5% (69) non ha effettuato alcuna collaborazione.

Hai collaborato con i docenti di sostegno/assistenti/educatori per una DaD adeguata alle difficoltà dell’alunno certificato?
550 risposte

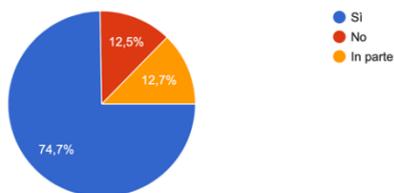


Figura 2: collaborazione tra colleghi

Le seconde rilevazioni riguardano i *docenti di sostegno*. Se si analizzano e si comparano i dati relativi alla collaborazione tra le famiglie e i docenti di sostegno si rileva invece che, alla domanda “La famiglia ha collaborato?” (figura 3) ben il 40,4% (92 docenti) ha dichiarato che la famiglia ha collaborato moltissimo, il 26,8% (61 docenti) ha espresso che ha collaborato molto, il 19,7% (45 docenti) che ha collaborato abbastanza. Solo 30 docenti hanno registrato una collaborazione saltuaria (25, l’11%) o nulla (5, il 2,2%).

La famiglia ha collaborato (1 per nulla, 2 saltuariamente, 3 abbastanza, 4 molto, 5 moltissimo)
228 risposte

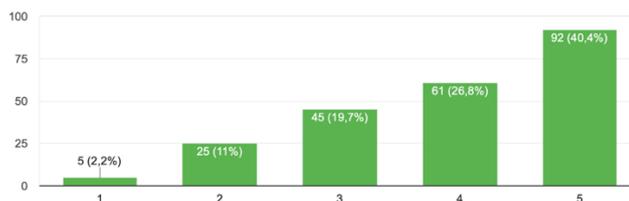


Figura 3: collaborazione con la famiglia

Alla domanda “*Ha condiviso la progettazione delle attività con...*” (figura 4) ha registrato che ben 216 docenti di sostegno (il 94,7%) hanno effettuato una collaborazione con i docenti curricolari e l’80,3% (183) ha collaborato con la famiglia dell’alunno. Il 32,5% (74 docenti) ha effettuato una collaborazione con gli educatori, il 18,9% (43) con i terapisti e il 12,7% (29 docenti) con gli assistenti specialistici. Solo una minima parte, l’1,3%, non ha condiviso alcuna progettazione.

Hai condiviso la progettazione delle attività con (puoi scegliere più risposte)
228 risposte

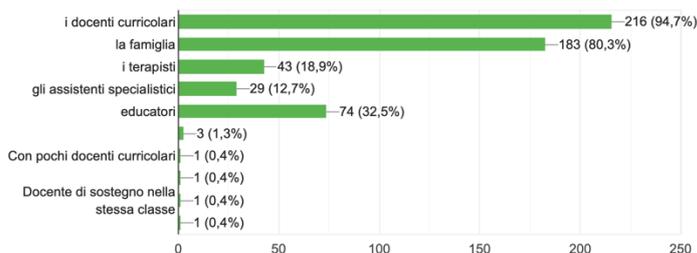


Figura 4: condivisione progettazione con...

Alla seguente domanda “*Frequenza delle interazioni con gli alunni disabili o certificati*” il campione ha risposto a maggioranza di aver effettuato la pratica educativo-didattica con frequenza giornaliera (127 docenti, il 55,7%), una o due volte a settimana (49, il 21,5%) o ogni due giorni (42, il 18,4%).

Alla domanda “*L’alunno disabile ha partecipato alle video-lezioni attivate per tutta la classe?*” il campione ha risposto a grande maggioranza (148 docenti di sostegno, il 64,9%) che l’alunno ha partecipato alle lezioni della classe, il 16,7% (38) che non ha partecipato e il 14,5% (33) che ha partecipato saltuariamente. Per coloro che hanno dichiarato che l’alunno con certificazione ha partecipato saltuariamente o per nulla alle lezioni della classe, la motivazione addotta è stata principalmente (30, il 41,7%) in quanto la disabilità non permetteva interventi di didattica a distanza o perché il bambino non accedeva ai *device* necessari per la DaD (25, il 34,7%). Il 19,4% (14) ha dichiarato inoltre che la famiglia ha dimostrato o poca collaborazione (9, il 12,5%) o che la famiglia era impegnata in attività lavorativa durante gli incontri tra i bambini della classe, non potendo pertanto supportare il proprio figlio nella DaD.

Infine, è importante prendere in esame anche le risposte di *educatori e assistenti*: alla domanda “*La famiglia ha collaborato?*” (figura 5) il 33,3% ha dichiarato che le famiglie hanno collaborato molto, il 30,3% che ha collaborato abbastanza, il 15,2% che ha collaborato moltissimo. Solo il 12,1% ha dichiarato una collaborazione saltuaria o nulla (il 9,1%).

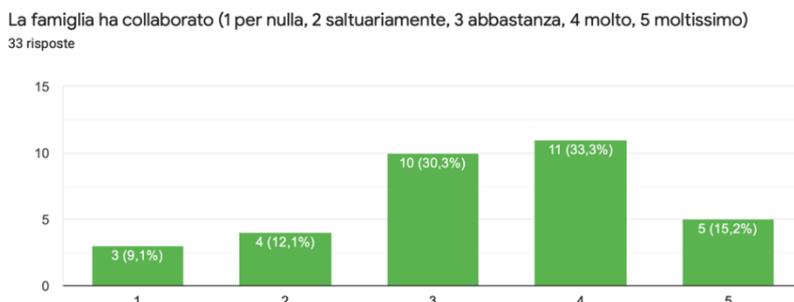


Figura 5: collaborazione con la famiglia

Alla domanda “*Frequenza delle interazioni con gli alunni disabili*” il campione ha risposto a maggioranza di aver effettuato la pratica educativo-didattica con frequenza giornaliera (il 45,5%), una o due volte a settimana (il 30,3%) o ogni due giorni (il 18,2%).

Alla domanda “*L’alunno ha partecipato alle video-lezioni attivate per tutta la classe?*” il campione ha risposto a grande maggioranza (il 75,8%) che l’alunno certificato ha partecipato alle lezioni della classe, il 12,1% che ha partecipato saltuariamente e il 9,1% che non ha partecipato alle lezioni attivate per la classe. Anche in questo caso, per coloro che hanno dichiarato che l’alunno ha partecipato saltuariamente o per nulla alle lezioni della classe, la motivazione addotta è stata principalmente (il 50%) che la famiglia ha dimostrato poca collaborazione, il 37,5% che il bambino non accedeva ai device necessari per la DaD e il 12,5% che la disabilità non permetteva interventi di didattica a distanza, o perché la famiglia era impegnata in attività lavorativa durante gli incontri tra i bambini della classe, non potendo pertanto assistere il proprio figlio nella DaD.

4. Discussione

L’analisi dei dati della ricerca fanno emergere alcune questioni che meritano di essere prese in esame. La DaD, attivata in maniera improvvisa durante il lockdown, ha richiesto a docenti e genitori nuove forme di collaborazione. Dalle risposte alle domande del questionario emerge, in primo luogo, una generale disponibilità da parte di tutti i docenti nell’attivazione e sperimentazione, di forme di DaD finora sconosciute e/o poco utilizzate. Questo dato mette in luce la generale professionalità dei docenti, di classe e di sostegno nella ricerca di nuove modalità didattiche per rispondere ai bisogni degli allievi con BES che seguivano le lezioni da casa durante il lockdown. Le risposte confermano quanto la letteratura ha messo più volte in evidenza: le molteplici capacità del corpo docente di sperimentare e attuare nuove modalità didattiche, anche attraverso il confronto con altri colleghi (Arroyo et al, 2020).

Si creano nuovi legami fra docenti e famiglie e una diversa conoscenza, che va oltre le relazioni formali che hanno preceduto la DaD, come è stato rilevato anche dalla ricerca della SIRD: “con le videochiamate le insegnanti entrano nelle case dei bambini, vedono frammenti di luoghi e

atmosfera, intessono relazioni con chi nella casa abita, colgono alcune pratiche genitoriali di cura, di relazione, di promozione dell'autonomia dei bambini. Al tempo stesso le educatrici sono osservate dai genitori nella relazione che instaurano con il loro bambino e con i bambini in gruppo” (Girelli, 2020, p. 221).

Emerge inoltre la professionalità dei docenti di sostegno, che seppure in situazioni difficili, sono riusciti a garantire una didattica personalizzata agli allievi con disabilità. Come più volte evidenziato in letteratura la competenza del docente di sostegno, si esplicita soprattutto nelle situazioni complesse, dove è necessario sperimentare e trovare sempre nuove modalità per garantire una vera inclusione agli studenti con disabilità più severe (Cottini, Vivanti, 2020).

Dalla ricerca si registrano evidenti difficoltà delle famiglie con figli con disabilità che, seppure abbiano mostrato collaborazione, non sempre sono riuscite a farlo in maniera continuativa ed efficace. Educatori e assistenti, più che i docenti, hanno avuto difficoltà nel gestire la didattica a distanza perché non sempre le famiglie avevano disponibilità temporale, strumenti, dispositivi, connessioni adeguate alla DaD.

I dati emersi nella presente ricerca sono confermati dal recente Rapporto Istat in cui risulta che oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno raggiungendo la percentuale del 29%. I motivi che hanno reso difficile la partecipazione sono diversi: tra i più frequenti sono la gravità della patologia (27%), la mancanza di collaborazione dei familiari (20%) e il disagio socio-economico (17%). Per una quota meno consistente di ragazzi, il motivo dell'esclusione è dovuto alla difficoltà nell'adattare il Piano Educativo per l'Inclusione (PEI) alla Didattica a distanza (6%), alla mancanza di strumenti tecnologici (6%) e alla mancanza di ausili didattici specifici (3%).

Dalla ricerca emerge che nella maggioranza dei casi i docenti di classe hanno collaborato fra loro per individuare forme di insegnamento adeguate a dare risposte agli alunni con difficoltà di apprendimento che seguivano i percorsi formativi da casa. Si rileva, inoltre, una grande collaborazione fra docenti di classe e di sostegno; essi trovano insieme metodologie nuove per promuovere l'apprendimento degli allievi con disabilità o con BES. Interessante notare che la frequenza degli incontri nella maggior parte dei casi era quotidiana e con modalità diverse (social media, video conferenze, invio di materiali), mediante le quali gli operatori della scuola avevano modo di seguire gli allievi e di registrare progressi, difficoltà, necessità di nuovi strumenti compensativi da proporre.

Le difficoltà si sono ripresentate soprattutto per gli studenti con problemi di immunodepressione che non hanno potuto seguire le lezioni in presenza a partire dal mese di settembre. Nella nota del MI n. 1871/2020 si forniscono ulteriori istruzioni in merito alla didattica da predisporre per studenti con patologie gravi o immunodepressi, per i quali il rischio di contagio da Coronavirus può risultare particolarmente pericoloso. Si è introdotta infatti la possibilità, per gli studenti con patologie gravi o immunodepressi, la cui condizione sia valutata e certificata, di accedere alla Didattica Digitale Integrata (DDI), su richiesta delle famiglie. Ancora una volta la scuola ha dovuto rivedere modalità didattiche per dare risposte efficaci a coloro che non hanno potuto far rientro in classe, come gli altri compagni, ma soprattutto ha dovuto ritrovare nuove forme comunicative e affettive con le famiglie degli alunni a cui è stato precluso il rientro a scuola.

La ricerca effettuata ha dimostrato che durante la DaD, pur nella sua complessità, e in alcuni casi impossibilità di coinvolgere come in presenza gli studenti con BES, sono state sperimentate nuove forme di comunicazione con gli studenti che sono state definite utili e da riutilizzare quando

si ritornerà in presenza. Per esempio, è stato possibile fare lezione a studenti con problematiche sanitarie importanti che sono costretti ad assentarsi dalle lezioni in presenza. Anche l'indagine della SIRD ha rilevato alcuni punti di forza; è stato infatti chiesto ai docenti di indicare, in forma breve, due punti di forza della DaD. Dalle risposte si evince che, nonostante la complessità, è risultata avere anche diversi aspetti positivi individuati dagli insegnanti come punti di forza, descritti nelle tredici categorie e relative sottocategorie indicate nella tabella 4 (Batini, et al. 2020, pp. 58-60). La decima categoria riguarda proprio l'inclusione, le evidenze mettono in luce il ruolo positivo che la DaD ha svolto nelle dinamiche relazionali tra gli alunni (diminuzione di rapporti negativi tra pari, prevaricazioni) e nella riduzione degli ostacoli materiali al raggiungimento di studenti in condizioni particolari (per esempio studenti domiciliati all'estero o in una struttura sanitaria o rieducativa), consentendo, in alcuni casi, migliore inclusione e accessibilità degli allievi con BES alle attività della scuola.

Dalla ricerca emerge quindi generalmente una buona collaborazione scuola-famiglia; nella maggior parte dei casi i genitori degli allievi con BES hanno collaborato attivamente con gli insegnanti di classe, ma soprattutto con quelli di sostegno e con gli educatori, visti come maggiormente attenti e specializzati in merito alle esigenze specifiche del proprio figlio. Vi è stata quindi la volontà di accompagnare i discenti nell'apprendimento durante la fase del lockdown mediante una condivisione e collaborazione attiva tra la scuola e la famiglia. I frutti di tale sinergia hanno mostrato grande soddisfazione da parte degli insegnanti che hanno dichiarato di essere soddisfatti dei risultati ottenuti dai loro alunni durante la DaD.

La letteratura ha più volte rimarcato questo principio: quando scuola e famiglia condividono obiettivi educativi e collaborano, gli esiti sono certamente più apprezzabili rispetto a quando manca l'accordo, il dialogo, il confronto (Dettori, 2015).

Gli studi chiariscono che la personalizzazione della didattica, in accordo con le famiglie, avviene solo quando le metodologie e i materiali sono pensati e talvolta realizzati ad hoc intercettando necessità specifiche degli alunni con BES, alle quali non sempre è possibile rispondere con materiali strutturati disponibili nelle guide o nelle riviste specializzate. Gli studiosi vedono la figura del docente sia di classe che di sostegno, come professionisti creativi e riflessivi che trovano modalità sempre nuove per dare risposte alle richieste formative che l'allievo presenta nei diversi momenti della vita scolastica (Dow, Kozlowski, 2020).

5. Conclusioni

È inevitabile che l'esperienza scolastica porti il bambino e il ragazzo a confrontarsi non solo con successi e conquiste, ma anche con difficoltà, frustrazioni e incomprensioni. La frequenza quotidiana delle lezioni in presenza ha sempre contribuito a far maturare nella persona il senso di autoregolazione e autoefficacia, così importanti per affrontare con sicurezza le sfide del futuro (Nardone, Bartoli, 2019). La classe è il luogo delle esperienze interpersonali, del confronto con adulti e coetanei, della sperimentazione del limite. Il *setting* e l'organizzazione didattica, rappresenta quindi una forma educativa che non va mai sottovalutata, ma in special modo in questo momento; questo argomento è stato preso in esame dal libro pubblicato da INDIRE (Istituto Nazionale, documentazione, innovazione, ricerca educativa) dal titolo emblematico "L'aula si è rotta" di Samuele Borri (2019). Il libro enfatizza il ruolo determinante dell'ambiente scolastico, in quanto influenza (positivamente o negativamente) l'apprendimento. Lo spazio, come affermava il

pedagogista Loris Malaguzzi, è un “terzo insegnante” (Rossi, 2018). Quindi, per il ruolo che esso svolge, la nuova didattica deve tener conto di un nuovo modo di concepire le attività. Poiché gli spazi sono stati notevolmente modificati dal COVID19 si richiedono ai docenti nuove competenze organizzative e progettuali che li portino a superare vecchie consuetudini per ripensare l’ambiente (anche mediato) educativo e di apprendimento. Tale rinnovamento non può prescindere dal coinvolgimento delle famiglie, che devono essere partner attivi di tale riorganizzazione didattica. La ricerca, ha dimostrato che in generale tale alleanza si è raggiunta seppure, nei casi di allievi con disabilità severe, non siano mancate le difficoltà. La famiglia ha risentito di una competenza non del tutto adeguata nell’utilizzo delle tecnologie e di strumenti poco efficaci per collegamenti prolungati.

Allora diventa fondamentale che il docente sia un professionista della formazione, oltre che un esperto nelle diverse discipline. Essere un professionista della formazione non significa sostituirsi alla famiglia, ma collaborare con essa, nella funzione di consulente, al quale i genitori possono rivolgersi e affidarsi (Mortari, 2009). Nello stesso tempo, le difficoltà nella costruzione dell’alleanza non possono più essere considerate dal docente come qualcosa di cui stupirsi, un ostacolo imprevisto, una parte estranea al proprio lavoro.

In questa prospettiva, la ricerca proposta mette anche in evidenza le difficoltà nella reale collaborazione fra scuola-famiglia ma anche fra docenti e personale della scuola (educatori, assistenti) che insidiano la vera inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, che, come si è visto, non sempre riescono ad adattarsi ai repentini cambiamenti che il COVID ha imposto.

Dinanzi alla crisi, il docente assume alcuni mandati di indubbia portata etico-educativa: farsi garante del rispetto del diritto alla formazione da parte dello studente; assumere una funzione protettiva e contenitiva filtrando gli stati d’animo innescati dal clima di incertezza emergenziale; sperimentarsi tecnologo e video-comunicatore nonostante le difficoltà connesse all’esercizio di questi ruoli; tutelare la continuità didattica e favorire l’apprendimento per il tramite di una presenza “fredda” (o virtuale), ma pure calda e accogliente; interfacciarsi più o meno sistematicamente con le famiglie degli alunni e degli studenti. In effetti, la svolta consiste propriamente nel valutare come proficue le valenze della video-lezione, che rende visibili scorci di intimità ed espone ad un reciproco giudizio, altrimenti precluso: gli educatori hanno modo di osservare gli stili educativi genitoriali; i genitori, a loro volta, osservano le dinamiche e le modalità relazionali degli insegnanti con i loro figli e con il gruppo classe (Romanazzi, 2020). Si attualizza, per questa strada, un nuovo rapporto scuola-famiglia, forse meno “presente” ma esposto a una relazione più autentica, meno irreggimentato e cospicuo, almeno sui versanti affettivo e contrattuale.

Per gli studenti con BES, la video lezione ha rappresentato quindi una modalità efficace per perseguire i traguardi didattici indicati nel PEI, in stretta collaborazione con la famiglia. Dalla ricerca è emerso che tra genitori e insegnanti si è creata in molti casi una buona sinergia che ha favorito l’apprendimento e ha garantito che i processi inclusivi perseguiti negli anni non andassero vanificati durante il lockdown. Vedere quotidianamente insegnanti e compagni in video, scambiare con loro informazioni e percepire di essere ancora una comunità educante (seppure a distanza), ha consentito agli studenti con disabilità di sentirsi inclusi nel sistema scolastico. Soprattutto per loro l’incontrarsi quotidianamente in video lezione è servito a non perdere i contatti e a non percepirsi esclusi dal gruppo classe. Spesso infatti gli studenti normodotati, anche per gruppi, mantenevano contatti al di fuori della scuola e riuscivano a conservare lo spirito della comunità classe. Gli studenti con disabilità severe non sempre hanno partecipato a questi momenti informali, in quanto non riuscivano autonomamente a prendere parte attiva agli spazi comunicativi della classe. La

partecipazione alle video chiamate di classe, con cadenza quotidiana, è servita invece a garantire la prosecuzione dei rapporti interpersonali, oltre che a progredire nell'apprendimento.

Al contempo va rimarcato, che l'indagine ha confermato ciò che viene già citato in letteratura (Mortari, 2009), dimostrando che i docenti sono stati in grado di trovare da soli risposte, anche molto originali, per garantire percorsi didattici adeguati agli studenti con disabilità. È mancata tuttavia la collaborazione costante dei docenti con gli educatori, che infatti hanno a volte lamentato poco coinvolgimento nelle scelte educative e didattiche.

In sintesi, l'indagine ha mostrato che l'inclusione degli studenti con BES è stata garantita anche durante il lockdown; seppure in maniera meno incisiva, i rapporti interpersonali sono stati assicurati e, anche l'alunno con disabilità severa, ha partecipato alla vita della scuola. Gli educatori, spesso, si sono rivelati dei *trait d'union* tra scuola e famiglia, supportando i genitori nella mediazione con gli insegnanti anche nell'acquisizione di competenze adeguate all'utilizzo dei dispositivi richiesti in DaD.

Riferimenti bibliografici:

Arroyo, M. et al. (2020). A Content Analysis of Coaching Novice Teachers, *Educational Research: Theory and Practice*, 31(1), 22-25.

Batini F. et al. Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12, (2), 47-71.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo: Ed. San Paolo.

CENSIS, indagine 2020. <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eeeb90b0d76.pdf>

Cottini, L., Vivanti, G. (a cura di) (2017). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti.

Dettori, F. (2015). *Né asino né pigro sono dislessico*. Milano: Franco Angeli.

Dettori G.F., Letteri B. (2020). DaD e inclusione: per una scuola di tutti e di ciascuno. Un'indagine sul campo. *Nuova Secondaria*, 38(2), 462-488.

Dettori, G.F., Pirisino, G. (2019). Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3 anni. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(3), 71-78.

Dow, G.T., Kozlowski, K. (2020). The Creative Brain, *Educational Leadership*, 77 (8), 44-49.

Fogliani, M. (2020). *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*. Milano: Franco Angeli.

Gardner, H. (2009). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.

Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *Ricercazione*, 12 (1), 203-208.

Iennaco, P. (2010). Famiglia e scuola unite per la crescita dei giovani. In C.M. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, A.A. Massa, M.A. Gallina. (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. (p.151). Milano: Franco Angeli.

INDIRE (Istituto Nazionale, documentazione, innovazione, ricerca educativa) "L'aula si è rotta" di Samuele Borri [Laula-si-è-rotta-EPUB.pdf \(indire.it\)](http://www.indire.it/Laula-si-è-rotta-EPUB.pdf).

- ISTAT, rapporto 2020, <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf>.
- Laneve, G. (2020). In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia, *Osservatorio Costituzionale*, 3, 410-428.
- Morin, E., Pasqualini, C. (2005). Ri-scoprirsi identità connesse, *Studi di sociologia*, 4, 416.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Piras, M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza. Le incertezze della didattica a distanza, *Il Mulino*, 2, 250-257.
- Psychiatry Advisor <https://www.psychiatryadvisor.com/home/topics/child-adolescent-psychiatry/real-life-activities-lead-to-happier-teens/> ultima consultazione 28/12/2020.
- Rogers, C.R. (1993). *Un modo di essere*, trad. it Firenze, Psicho di G. Martinelli e C. s.a.s.
- Romanazzi, G. (2020). DAD e LEAD: nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. Just Accepted.
- Rossi, L. (2018). *Loris Malaguzzi. L'uomo che inventò le scuole dell'infanzia più belle del mondo*. Correggio (RE): Aliberti.
- SIRD, indagine 2020, <https://www.salonedellostudente.it/2020/07/30/sird-dad-lockdown-risultati/> ultima consultazione 29 marzo 2021.
- Stenhoff, D.M.; Pennington, R.C.; Tapp, M.C. (2020). Distance Education Support for Students with Autism Spectrum Disorder and Complex Needs during COVID-19 and School Closures, *Rural Special Education Quarterly*, 39 (4), 211-219.
- Zanobini, M., Usai M. (a cura di) (2019). *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento*. Milano: Franco Angeli.