



“HIGH PERFORMANCE LEARNING” PROJECT

Uno studio pilota sui bisogni formativi di insegnanti e genitori piemontesi, rispetto la fragilità cognitiva

A cura di
Paola Maria Torrioni
Francesca Tomatis
Giulia Panepinto



**UNIVERSITÀ
DI TORINO**

Collane@unito.it
Università di Torino
ISBN: 9788875902469
I edizione: dicembre 2022



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

INDICE

PARTE I

Il Progetto HPL - High Performance Learning

| | |
|--|---|
| 1.1 High Performance Learning: descrizione del progetto | 1 |
| 1.1.1 Il contributo del Dipartimento di Culture, Politica e Società al progetto HPL..... | 2 |
| 1.2 Il questionario online e il campione: punti di forza e punti di debolezza | 3 |
| 1.2.1 L'oggetto dell'indagine e le dimensioni indagate | 4 |

PARTE II

Il profilo del campione e l'analisi dei dati

| | |
|--|----|
| 2.1 La costruzione dei questionari | 6 |
| 2.2 I canali di comunicazione | 7 |
| 2.3 Caratteristiche socio-demografiche dei due campioni | 8 |
| 2.3.1 Genitori e figli/e | 8 |
| 2.3.2 Insegnanti curriculari e di sostegno..... | 11 |
| 2.4 Analisi descrittiva: un confronto fra realtà dei genitori e realtà degli/le insegnanti | 13 |

PARTE III

Genitori e insegnanti allo specchio: riflessioni conclusive

| | |
|--|----|
| 3.1 Prime riflessioni dello studio pilota | 25 |
| 3.2 La parola ai genitori: risorse di contesto anche empatiche | 26 |
| 3.3 La parola agli/le insegnanti: la qualità della presenza della famiglia | 27 |
| 3.4 Riflessioni conclusive | 30 |

PARTE I

Il Progetto HPL - High Performance Learning

1.1 High Performance Learning: descrizione del progetto

L'Associazione Diritti Negati ODV (ADN), che si occupa dal 1999 di supportare e incoraggiare le persone svantaggiate nell'individuazione e concretizzazione dei propri diritti, insieme alla Consulta per le Persone in Difficoltà (CPD), il cui obiettivo è quello di lottare contro la stigmatizzazione e l'esclusione rivolta soprattutto verso le persone con disabilità, hanno promosso il progetto High Performance Learning (HPL). La *mission* del progetto HPL nasce dalla consapevolezza della difficile inclusione scolastica di studenti e studentesse con fragilità cognitiva o intellettuale e anche dalla constatazione della carenza cronica di risorse formative e di strumenti forniti agli/le insegnanti per affrontare i bisogni degli/le studenti/esse che vivono questa specifica condizione. L'idea è quella di favorire maggior *engagement*: fornire strumenti innovativi e metodi di studio adeguati ai bisogni del/la singolo/a studente/ssa; formare insegnanti e genitori in merito alla gestione del percorso educativo rispettivamente dell'alunno/a e del/la figlio/a nell'ottica di realizzare un nuovo modello di inclusione. Per realizzare tale obiettivo il progetto ha previsto la realizzazione del Centro HPL che accoglie al suo interno uno sportello capace di orientare l'utenza fra i servizi offerti dal territorio. È stato infatti inaugurato a Torino il 28 ottobre 2021 il Centro per l'apprendimento ad alta *performance* tecnologica presso l'Educatore della Provvidenza. All'interno di esso sono utilizzati strumenti e metodologie innovative al fine di potenziare e sostenere l'acquisizione di *skill* da parte di soggetti con fragilità cognitiva anche fuori dall'ambiente scolastico¹. L'originalità del Centro si esprime non solo attraverso l'adozione di strumenti di supporto tecnologico innovativi per favorire una didattica idonea rispetto ai bisogni formativi del/la singolo/a studente/ssa, ma anche per voler creare uno spazio di confronto fra dirigenti scolastici, insegnanti e genitori. I servizi proposti dal Centro HPL si rivolgono a una utenza a cui è stata certificata una fragilità cognitiva. Questi/e studenti/esse frequentano la scuola primaria e la scuola secondaria di I e II grado e sono coloro che sono più a rischio di esclusione a causa della scarsità – sia in termini qualitativi sia quantitativi – di servizi specifici. Il progetto HPL

¹ Nel territorio di Cuneo e Biella si sta costruendo una specifica rete di soggetti interessati a partecipare al progetto per seguire la sperimentazione del Centro HPL.

è finanziato dalla Regione Piemonte e vede al suo interno una rete di attori eterogenei. Collaborano al progetto organizzazioni di volontariato, coordinamenti e Associazioni di Promozione sociale come APS Inchiostro, Associazione Culturale I Buffoni di Corte e ANP (Associazione Nazionale Dirigenti Pubblici e Alte Professionalità della Scuola). Ma anche Enti pubblici e privati, come l'Assessorato Salute Politiche Sociali e Abitative del Comune di Torino, ASL "Città di Torino" – Servizio Regionale per il Disturbo dello spettro autistico in età adulta, le otto Circoscrizioni che fanno parte del Comune di Torino, l'ASL Cuneo 1 – Centro Autismo e Sindrome di Asperger, il Settore Attività Sociali e Politiche Educative del Comune di Biella, i Servizi Educativi e Scolastici del Comune di Cuneo, il C.I.S.S.A.B.O. (Consorzio intercomunale dei Servizi Socio Assistenziali del Biellese Orient.), I.R.I.S. (Consorzio Intercomunale Servizi Socio Assistenziali). L'università degli Studi di Torino con il Dipartimento di Cultura, Politica e Società, Intesa San Paolo Innovation Center, Società Mutua Piemonte ETS e l'Educatario della Provvidenza di Torino. Infine, collaborano anche gli enti gestori dei Centri di Servizio per il volontariato come VOLTO (Centro Servizi per il Volontariato di Torino), CSV Cuneo – Società Solidale e il Centro servizi per il volontariato di Biella e Vercelli.

1.1.1 Il contributo del Dipartimento di Culture, Politica e Società al progetto HPL

Il gruppo di ricerca² si è inserito nel progetto HPL durante la fase di costruzione del questionario, e ha anche fornito specifico apporto scientifico nella presentazione dello strumento di indagine a potenziali unità statistiche e nella fase di elaborazione dei dati (questi ultimi verranno descritti nella seconda parte). La ragion d'essere di questa ricerca preliminare nasce dalla mancanza di *survey* e di ricerche empiriche condotte a livello nazionale e regionale volte a indagare il tema dei bisogni educativi speciali (BES) riferiti a soggetti con fragilità cognitiva. In particolare, dalla scarsità di indagini che mostrano effettivamente quali siano i bisogni formativi avvertiti da famiglie e insegnanti rispetto ai/lle propri/e figli/e e ai/lle propri/e studenti/esse con fragilità cognitiva. Infatti, per altri disturbi dell'apprendimento, come DSA e ADHD, le statistiche offrono molto più materiale da elaborare per una progettualità politica (Salvini, 2020). Il report ha quindi il compito di analizzare e far emergere i bisogni formativi percepiti dai genitori e dagli/lle insegnanti per favorire la collaborazione e la co-progettazione di percorsi di inclusione scolastica di studenti/esse BES. L'obiettivo è quello di delineare uno studio pilota sulla realtà piemontese rispetto alla cooperazione

² Paola Maria Torrioni è la responsabile scientifica del Progetto. Francesca Tomatis è la coordinatrice. Il gruppo di ricerca che ha progettato il questionario è composto, oltre che dalle coautrici, anche da Stefano Arnolfo e Alessia D'Anna.

che avviene fra scuola e famiglia per migliorare l'ambiente di apprendimento, osservando il rapporto fra queste due istituzioni fondamentali nel processo di socializzazione primaria e seconda.

1.2 Il questionario online e il campione: punti di forza e punti di debolezza

Lo strumento di indagine adottato che abbiamo utilizzato per raccogliere le informazioni è il questionario online. Nello specifico sono stati costruiti due questionari con l'obiettivo di condurre due indagini campionarie: una rivolta ai genitori e una agli/le insegnanti. Al fine di diffondere il questionario, si è scelto di utilizzare la piattaforma *Google Moduli*, non solo perché la grafica risulta intuitiva, ma anche perché permette di rispondere alle domande del questionario attraverso lo smartphone, senza richiedere necessariamente l'uso di un computer. Nel definire il disegno della ricerca è sempre esistita la consapevolezza di come il punto di forza principale del questionario online sia rappresentato dalla sua capacità di diffusione elevata fra i nodi di una rete; al contrario, il suo punto di debolezza principale consiste in un basso tasso di risposta (Torrioni, Tomatis, 2021). È stata scelta la modalità dell'auto-somministrazione ed è stato realizzato un campionamento a valanga sia per razionalizzare tempo e risorse, ma anche e soprattutto per appoggiarsi al capitale sociale fornito dalla rete associativa del campione dei genitori, di cui non conosciamo un dato ufficiale sulla popolazione di riferimento. Viceversa, se per la diffusione del questionario fra la popolazione dei/le docenti si può far riferimento ai dati (e ai canali istituzionali) forniti dal Ministero dell'Istruzione, per le famiglie possiamo solo conoscere il dato sui singoli studenti/esse piemontesi con fragilità cognitiva. Infatti, nell'anno scolastico 2021/22 si contano 514.644 studenti/esse in Piemonte, di cui al 3,4 % (17.487) è stata certificata una disabilità (Ministero dell'Istruzione – Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, 2021). Un'ulteriore difficoltà nello stimare la popolazione del gruppo dei genitori risiede nel fatto che una famiglia potrebbe essere composta da più figli/e con bisogni educativi speciali e, in questa somministrazione, supponiamo sia intervenuto anche il fenomeno dell'auto-esclusione dal campionamento da parte delle famiglie di origine straniera. Per quanto riguarda la popolazione degli/le insegnanti sul territorio piemontese (48.048 posti organico), la sua distribuzione risulta particolarmente disomogenea, con l'area Torinese che nell'anno 2021/22 registra 24.412 posti organico; a seguire, la provincia di Cuneo che invece riporta 7.174 posti e quella Alessandria e Novara che registrano rispettivamente 4.222 e 4.038 posti. Per ultime, Asti (2.169), Vercelli (2.071), Verbano Cusio Ossola (2.048) e Biella (1.914) che hanno circa la metà dei posti delle due precedenti province. Per quanto riguarda, invece, la distribuzione dei posti di sostegno nella città di Torino, il totale dei posti organico è di 6.981 nell'anno 2021/22 (tra cui 2.908 posti organico

diritto, 194 posti di potenziamento e 3.879 posti in deroga). Più specificatamente i posti organico diritto vengono suddivisi, nelle altre province, secondo questo ordine: 356 nella provincia di Asti, 875 nella provincia di Cuneo, 606 nella provincia di Novara, 507 nella provincia di Alessandria, 315 nella provincia di Verbano Cusio Ossola e 364 nella provincia di Vercelli (Ministero dell’Istruzione – Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, 2021). Il questionario è stato somministrato fra l’ottobre 2021 e l’aprile 2022 e il tempo stimato per la sua compilazione è di circa una ventina di minuti. Il questionario rivolto ai genitori è composto da 41 domande, mentre quello rivolto agli/le insegnanti da 53 domande. Al fine di far emergere alcune problematiche e per favorire una maggiore completezza rispetto alle opzioni di risposta, soprattutto rispetto ad alcune domande focus, ovvero quelle sul rapporto scuola–famiglia, si è scelto di inserire alcune domande aperte.

1.2.1 L’oggetto dell’indagine e le dimensioni indagate

Il progetto HPL, come riportato nel paragrafo 1, coinvolge studenti e studentesse con fragilità cognitiva, ovvero soggetti con un QI fra 80-60 che, sulla scala Wechsler (come riporta la tabella 1), sono indicati fra “ai limiti della norma” e “ritardo lieve”. I soggetti con fragilità cognitiva possono presentare un disturbo di apprendimento non specifico, aggravato da difficoltà emotivo–comportamentali ed affettivo–relazionali.

Tabella 1. La scala Wechsler: il Qi è dato dal rapporto fra età mentale ed età cronologica.

| Diagnosi funzionamento cognitivo limite | Livello di Qi |
|--|----------------------|
| Normale | 85 - 120 |
| Ai limiti della norma | 71 - 84 |
| Ritardo lieve | 51 - 70 |
| Ritardo moderato | 35 - 50 |
| Ritardo grave | 20 - 34 |
| Ritardo gravissimo | < 20 |

La ricerca condotta da CPS ha come obiettivo ultimo quello di raccogliere informazioni sul contesto piemontese, in particolare facendo emergere sia buone pratiche sia difficoltà nella comunicazione scuola–famiglia. Per perseguire questo obiettivo, la ricerca ha esteso l’oggetto di indagine, includendo non solo studenti/esse con fragilità cognitiva, ma anche coloro a cui è stata riconosciuta una certificazione di gravità stabilita dalla Legge 104/92 e che interessa la dimensione cognitiva. La ricerca è stata condotta tramite due questionari, uno rivolto ai genitori e uno rivolto ai/le docenti

(come verrà meglio specificato nella Parte II), che si sono focalizzati su alcune dimensioni, ritenute essenziali per indagare il contesto oggetto della ricerca. Le dimensioni indagate dai due questionari, seppur simili, esplorano aspetti differenti in base alle peculiarità dei due gruppi. Nel campione composto dai genitori sono state indagate le seguenti dimensioni: livello di autonomia nello svolgimento dello studio a casa; il rapporto con gli/le insegnanti; l'efficacia degli strumenti compensativi e dispensativi forniti allo/a studente/ssa per lo svolgimento dello studio individuale a casa; bisogni formativi ed efficacia delle risorse di contesto; valutazione dell'esperienza della didattica a distanza (DAD). Nel campione composto dagli/le insegnanti sono state indagate le seguenti dimensioni: livello di autonomia nello svolgimento dei compiti a casa; il rapporto con le famiglie; l'efficacia degli strumenti compensativi e dispensativi forniti allo/a studente/ssa durante l'orario scolastico; bisogni formativi; adeguatezza delle risorse di contesto fornite dalla scuola e formazione rispetto ai temi della disabilità.

Bibliografia

Ministero dell'Istruzione – Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (2021), *Il sistema scolastico in Piemonte. Anno scolastico 2021-2022. Dati di sintesi: anticipazione*, consultabile presso il sito web http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2021/11/DATI_inizio-anno-scolastico-2021-2022-_-DEF.pdf

Salvini F. (2020), *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019*, consultabile presso il sito web https://miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+DSA++a.s.+2018_2019.pdf/a2f114e9-b59a-1c5d-730c-e4aecb5aad7e?version=1.0&t=1605006783113#:~:text=Secondo%20i%20dati%20trasmessi%20dalle,di%20corso%20della%20scuola%20primaria

Tomatis F., Torroni P. M. (2021), Il campionamento nella ricerca sociale, in R. Albano, C. Bianciardi e M. Dellavalle (Eds.), *Metodologia della ricerca e servizio sociale (II ed.)*, 77–109, Giappichelli, Torino. ISBN 9788892139039.

PARTE II

Il profilo del campione e l'analisi dei dati

2.1 La costruzione dei questionari

Nel marzo 2021 il gruppo di ricerca ha costruito due questionari. Il primo questionario è rivolto ai genitori residenti in Piemonte. Al fine di delineare al meglio il campione si è scelto di indirizzare il questionario a genitori che avessero almeno un/a figlio/a per cui è prevista la certificazione di gravità riconosciuta dalla Legge 104/92 e che, quindi, comprendesse la dimensione cognitiva, oppure che avessero almeno un/a figlio/a a cui è stata certificata una fragilità cognitiva. Il secondo questionario, come è già stato indicato nella prima parte del report, è invece rivolto ai/le docenti delle scuole primarie o secondarie di primo e secondo grado del territorio piemontese. Prima di descrivere le caratteristiche dei due campioni è necessario sviluppare una premessa metodologica. Infatti, il Centro HPL (illustrato nella Parte I) attualmente offre presso la città di Torino un servizio rivolto a studenti/esse di I e II grado con fragilità cognitiva in particolare con un QI *borderline* fra 80 e 60. Invece il questionario indaga le categorie che rientrano sia nella disabilità cognitiva (riconosciuta

Requisiti: figli/e o alunni/e a cui è riconosciuta una disabilità cognitiva dalla Legge 104/92 o con fragilità cognitiva certificata

Hanno partecipato allo studio pilota 62 genitori e 134 insegnanti

dalla Legge 104/92) sia nella fragilità cognitiva e, anche sul fronte delle aree coinvolte, si è scelto di estendere la ricerca a tutte le province piemontesi. Come già anticipato nella prima parte del report, la popolazione dei genitori si definisce nascosta poiché non possiamo attingere a una lista completa nella fase di selezione del campione, a differenza della popolazione degli/le insegnanti di cui conosciamo il totale grazie agli elenchi redatti dal Ministero per l'Istruzione per le scuole pubbliche. A causa di un basso tasso di risposte, 67 unità

statistiche per i genitori (di cui 62 valide dopo l'operazione di pulizia della matrice) e 141 unità statistiche per gli/le insegnanti (di cui 134 valide dopo l'operazione di *data cleaning*), i risultati emersi dai due campioni non possono essere estesi alle relative popolazioni di riferimento. Si è scelto quindi

di impostare due analisi dati descrittive per far emergere strategie e bisogni di genitori e insegnanti, con lo scopo di realizzare uno studio preliminare³. Nonostante queste difficoltà, come si mostrerà nel corso del paragrafo è emersa una forte eterogeneità nelle modalità di risposta, sintomo che il questionario è riuscito a cogliere una vasta gamma di atteggiamenti.

2.2 I canali di comunicazione

Nell'ottica di far conoscere il progetto HPL e di diffondere maggiormente i questionari, ADN e CPS hanno svolto una serie di incontri online rivolti a insegnanti e genitori, dove sono stati esposti gli obiettivi della ricerca e la *mission* del progetto HPL. Questi momenti di dialogo hanno visto tuttavia una partecipazione molto limitata. L'associazione ADN ha contemporaneamente contattato le scuole piemontesi invitando i presidi a diffondere l'indagine fra il collegio docenti dei propri istituti, dato che uno degli obiettivi conoscitivi della ricerca era quello di indagare non solo la *voce* degli/le insegnanti di sostegno, ma anche e soprattutto quella degli/le insegnanti curricolari in merito a dimensioni legate alla disabilità e all'inclusione scolastica. Per quanto riguarda la popolazione dei genitori, ADN e CPD hanno esteso l'iniziativa alla rete del Terzo Settore che costituisce il capitale sociale delle due realtà associative. A fronte di un basso tasso di risposte registrato, possiamo ipotizzare due scenari per comprendere questo dato. Per quanto concerne il gruppo degli/le insegnanti, il lancio del questionario ha coinciso con il perdurare della crisi pandemica e soprattutto con le incertezze legislative, dovute ai continui aggiornamenti dei Dpcm pubblicati in Gazzetta Ufficiale, che hanno comportato spesso cambi repentini nell'organizzazione delle attività scolastiche. Quindi la gestione della transizione dalla DAD a forme ibride non ha facilitato la realizzazione e la sponsorizzazione di progetti esterni alle attività scolastiche ordinarie. Per quanto riguarda il gruppo dei genitori, il meccanismo tipico che connota il campionamento a valanga si è inceppato. Nel formulare due ipotesi attraverso le teorizzazioni elaborate da Albert-László Barabási (2004) sulla morfologia delle reti, si potrebbe dedurre che il network che compone il Terzo Settore interessato da questa ricerca e le relative associazioni dei genitori presentino dei buchi strutturali, oppure che fra i nodi che lo abitano l'informazione non scorra in modo fluido. Un aspetto importante che riguarda l'autoselezione per entrambi i campioni – segnalato anche nel corso degli incontri online – emerge se osserviamo la dimensione territoriale. Per ipotesi, una autoselezione così netta potrebbe essere connessa alla capacità di *agency* degli attori potenzialmente arruolabili per la fase di campionamento. Infatti, il progetto HPL al momento si presta ad avere un carattere che definiremo “torinocentrico”,

³ L'analisi dati è stata effettuata da Francesca Tomatis e Giulia Panepinto.

poiché offre i suoi servizi prevalentemente presso la città di Torino. A causa di una certa logica che guida la progettazione politica e lo sviluppo territoriale, i servizi infatti tendono a concentrarsi e a congestionare grandi *hub* urbani, creando una percezione di isolamento sia nelle aree marginali sia in quelle periferiche circostanti, poco fornite a livello sia quantitativo sia qualitativo di servizi essenziali. Infatti, i dati della ricerca mostrano come ben 113 rispondenti rispetto alla totalità dei casi dei due questionari, indicano di vivere o lavorare a Torino o nella sua provincia. Prendendo ispirazione dal pensiero di Alessandro Pizzorno (2001) riguardo il razionalismo amorale, si potrebbe ipotizzare che questa progettualità polarizzata fra un centro e un margine non favorisca la partecipazione al questionario: solo l'utenza che riesce a raggiungere l'area torinese beneficia degli effetti innovativi del progetto e, sentendosi maggiormente coinvolta, partecipa alla rilevazione.

2.3 Caratteristiche socio-demografiche dei due campioni

La prima parte di questo paragrafo mostra i risultati emersi dall'analisi effettuata sul campione dei genitori, dove si è cercato di privilegiare un taglio che osservasse le dinamiche di genere, ma anche come il tipo di diagnosi riconosciuta ai propri figli e alle proprie figlie potesse spiegare alcune differenze nei comportamenti. Tale analisi è possibile poiché, seppur il campione dei genitori sia quantitativamente più piccolo rispetto a quello degli/le insegnanti, presenta più eterogeneità al suo interno. La seconda parte del paragrafo si concentrerà sull'analisi delle caratteristiche del campione degli/le insegnanti, dandone una lettura che osserva le differenze fra insegnanti curricolari e di sostegno.

2.3.1 Genitori e figli/e

L'88,7% dei genitori (55 su 62) ha un figlio/a a cui è riconosciuta la Legge 104/92 a causa di disabilità cognitive

L'11% dei genitori (7 su 62) ha un figlio a cui è certificato un QI borderline

Il campione dei genitori è costituito da 62 unità statistiche valide per l'analisi dati e al suo interno è composto da 48 madri (77,4%) e 14 padri (22,6%). Nell'associare la variabile del genere (sia per i genitori sia per i relativi figli/e) al tipo di diagnosi emergono una serie di osservazioni interessanti. Sono infatti 55 i genitori (88,7%) ai/le cui figli/e è stata riconosciuta la Legge 104/92 a causa di disabilità cognitive. Tra questi,

37 hanno figli e 18 figlie⁴. Sono invece 7 (11,3%) i genitori ai cui figli è riconosciuta una fragilità cognitiva e, nel nostro campione, sono tutti maschi⁵. Dei 55 genitori che rappresentano il primo tipo di diagnosi, 40 (72,7%) di loro hanno altri figli/e a carico e in 4 casi si tratta di bambini/e con disabilità. Probabilmente 2 di questi genitori hanno un altro/a figlio/a che presenta una fragilità che interessa la dimensione cognitiva, poiché hanno compilato nuovamente il questionario basandosi sulle caratteristiche dell'altro/a figlio/a. In generale, l'età media dei figli/e nel campione di genitori è di 15 anni e si tratta quindi di adolescenti, mentre l'età media in cui è stata riconosciuta una diagnosi (sia QI *borderline* sia Legge 104/92) avviene nella fase pre-adolescenziale attorno agli 11 anni. Dalle informazioni dichiarate dai genitori emerge come l'età media delle proprie figlie sia di 16 anni, mentre l'età media in cui è stata confermata la diagnosi, che ricordiamo essere unicamente per riconoscimento della certificazione di gravità (Legge 104/92), è di 14 anni. Per quanto riguarda le informazioni dichiarate dai genitori per i propri figli maschi, l'età media risulta essere 14 anni (in linea con l'età delle studentesse del campione). Tuttavia, la diagnosi per la certificazione di gravità risulta essere più precoce: infatti, in media, viene riconosciuta all'età di 10 anni. Per i 7 bambini a cui è stata riconosciuta una fragilità cognitiva e la cui età media è di 14 anni, la diagnosi viene confermata durante l'infanzia, attorno ai 6 anni. Per quanto concerne la cittadinanza, 57 (91,9%) genitori che compongono il campione è madrelingua italiana mentre 4 (6,4%) sono di origine straniera, ma affermano di comunicare prevalentemente in lingua italiana⁶. Due rispondenti dichiarano che il/la proprio/a figlio/a frequenta una scuola rispettivamente in provincia di Asti (1,6%) e di Novara (1,6%), 4 (6,4%) rispettivamente in provincia di Alessandria e di Vercelli, 8 (12,9%) in provincia di Cuneo e ben 39 (62,9%) in provincia di Torino⁷. Si constata come l'area del biellese non sia stata raggiunta dall'iniziativa. Nell'osservare quanto dichiarato dai genitori per i/le propri/e figli/e a cui è riconosciuta la certificazione di gravità (Legge 104/92), 18 frequentano la scuola primaria, 13 la scuola secondaria di I grado, mentre 20 la scuola secondaria di II grado⁸. Il campione dei genitori

*Dato aggregato - figli/e frequentano:
35,5%o rispettivamente scuola primaria e
secondaria di II grado
22,6%o scuola secondaria di I grado*

*L'età media delle figlie è 16 anni
L'età media dei figli è 14 anni*

⁴ Dei 55 casi ai/le cui figli/e è riconosciuta la certificazione di gravità (Legge 104/92), si tratta di 45 madri e di 10 padri.

⁵ Dei 7 casi ai cui figli è riconosciuta una fragilità cognitiva, si tratta di 3 madri e di 4 padri.

⁶ Non risponde una singola unità statistica.

⁷ Le unità statistiche che non rispondono sono 5.

⁸ Le unità statistiche che non rispondono sono 4.

con figli a cui è stata riconosciuta una fragilità cognitiva è così composto: 4 frequentano le scuole elementari, 1 le scuole medie e 2 le scuole superiori. Rispetto alla dimensione dell'associazionismo, che la letteratura stabilisce come *proxy* per misurare il capitale sociale (Putnam, 1993), se relazioniamo la variabile che registra quanti genitori sono iscritti ad almeno una associazione con il tipo di diagnosi riconosciuta ai/lle propri/e figli/e, notiamo come i genitori con figli/e con la certificazione di gravità (Legge 104/92) siano più attivi di quelli ai cui figli è riconosciuto una fragilità cognitiva. Questo dato potrebbe spiegare come mai vi è uno squilibrio fra i due gruppi di genitori a livello di partecipazione al questionario, i primi forse potrebbero essere meglio organizzati dei secondi. Per la prima categoria, infatti, ben 29 (52,7%) dichiarano di essere iscritti ad almeno una associazione (tra questi, 26 vi partecipano attivamente), mentre per la seconda categoria solo un'unica unità statistica dichiara di far parte di una associazione⁹. Se si guarda all'insieme del campione, senza distinguere per tipo di diagnosi del/la figlio/a, nell'associare invece il titolo di studio dei genitori con la conoscenza di servizi *parent training*¹⁰ e con il tipo di diagnosi si nota come 36 (58%) siano a conoscenza di questo tipo di servizio a differenza dei 25 (40,3%) genitori che ne sono all'oscuro¹¹. Il titolo di studio sembra essere una variabile influente, dato che 4 dei genitori che non conoscono i servizi di *parent training* hanno un titolo di studio basso, mentre 21 possiedono un livello medio-alto di capitale culturale¹². Sembra inoltre che il tipo di diagnosi riconosciuta influisca sulla conoscenza di servizi *parent training*: solo 20 su 55 (36,4%) dei genitori al cui figlio/a è stato/a riconosciuta la certificazione di gravità (Legge 104/92) non conoscono questo genere di servizi, a differenza dei/lle 5 rispondenti su 7 totali dei genitori ai cui figli è riconosciuta una fragilità cognitiva. Quindi si potrebbe ipotizzare che questi ultimi siano una popolazione "molto" nascosta, poiché poco organizzati anche a livello di risorse di contesto. Anche i nostri dati confermano come l'attività di *caregiver* sia appannaggio delle donne: 36 madri su 48 (75%) rispondenti dichiara di occuparsi prevalentemente del/la proprio/a figlio/a, di queste 5 sono casalinghe, 5 lavoratrici autonome, 14 lavoratrici dipendenti full time e 11 part time (17 di loro hanno conseguito un titolo di studio pari o

⁹ Gli altri 5 genitori dichiarano di non partecipare ad associazioni e 1 non risponde.

¹⁰ Nel descrivere cosa rappresentano i servizi di *parent training* si potrebbe fare un collegamento con il pensiero di Norbert Elias (1982) rispetto alle teorizzazioni sul processo di civilizzazione dei genitori. Le attività di *parent training* organizzate in specifici programmi, hanno lo scopo di socializzare i genitori al proprio ruolo rispetto a bisogni speciali sorti in seguito a determinate diagnosi effettuate ai/lle propri/e figli/e. Tale socializzazione permette quindi ai genitori di sviluppare delle *skills* rendendoli in grado di gestire situazioni problematiche senza rinunciare al benessere di tutti i membri del nucleo familiare.

¹¹ Il dato dei genitori informati sui servizi *parent training* si scompone in questo modo: 4 vi partecipano con una frequenza discontinua mentre 5 partecipano a tutti gli incontri; 13 non vi partecipano, ma sono informati sulla possibilità di accedere a tale servizio mentre gli altri 14 rimanenti non vi partecipano, anche se in passato vi hanno preso parte.

¹² Nel dettaglio, 9 possiedono una laurea o un titolo superiore e 12 un diploma di scuola secondaria superiore; 3 possiedono la licenza media e 1 ha una licenza di scuola primaria o è privo di un titolo di studio.

superiore alla laurea e 14 hanno conseguito la maturità). Solo 12 (25%) madri dichiarano che le attività di cura familiare verso il/la figlio/a sono distribuite equamente all'interno della coppia, di queste 2 sono lavoratrici autonome, 6 dipendenti full time e 4 part time (5 hanno conseguito la maturità e 7 hanno un titolo di studio pari o superiore alla laurea). Rispetto ai padri *caregiver*, 8 su 14 dichiarano di occuparsi prevalentemente del/la proprio/a figlio/a con disabilità (di questi 2 sono casalinghi, 4 lavoratori dipendenti full time e due lavoratori autonomi) e 3 su 14 dichiarano che le attività di cura familiare verso il/la figlio/a sono distribuite equamente all'interno della coppia.

2.3.2 Insegnanti curricolari e di sostegno

Su 134 insegnanti:
49,3 % sono curricolari
e 47,8 % sono di sostegno
Il 92,5% insegna in una
scuola pubblica

Il campione degli/le insegnanti è costituito da 134 unità statistiche valide per l'analisi dei dati, di essi 116 (86,6%) sono donne e 15 uomini (11,2%)¹³. La media e la mediana mostrano che l'età del campione si aggira attorno ai cinquant'anni, si tratta quindi di intervistati/e che possono avvalersi di una robusta esperienza professionale, quest'ultima infatti si aggira attorno a una

quindicina di anni, ma non mancano casi con quasi trent'anni di esperienza lavorativa. Il campione è composto da 66 docenti curricolari (di cui 49 di ruolo e 17 precari/e) e 64 docenti di sostegno (di cui 27 di ruolo e 37 precari/e)¹⁴. Nell'associare il tipo di incarico per la docenza con gli anni di esperienza, notiamo come gli/le insegnanti di ruolo sia curricolari sia di sostegno posseggono un'esperienza ventennale rispetto ai/le colleghi/e precari/e¹⁵. Quasi la totalità del campione (124 rispondenti, ovvero il 92,5%) insegna in una scuola pubblica, mentre solamente 4 (3%) sono impiegati/e rispettivamente in una scuola privata o in una scuola paritaria¹⁶. Dato che non è possibile misurare se il carico di lavoro si modifica rispetto alla tipologia di scuola poiché gli/le insegnanti che lavorano presso scuole private sono sottorappresentati, si è scelto di osservare il carico di lavoro aggregando il dato, senza distinguere fra tipi di scuola. Sono quindi state create due categorie rispetto al tipo di incarico: insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. Dai risultati emerge come gli/le insegnanti curricolari seguono un numero leggermente maggiore di studenti/esse con disabilità o con fragilità cognitiva rispetto ai/le colleghi/e di sostegno (tabella 2). Tale dato evidenzia come ci sia stata anche

¹³ Le unità statistiche che non rispondono sono 3.

¹⁴ Le unità statistiche che non rispondono sono 4.

¹⁵ Nell'osservare gli/le insegnanti precari/e, emerge come quelli curricolari contano una decina di anni di esperienza lavorativa alle spalle, mentre quelli di sostegno circa 7 anni.

¹⁶ Le unità statistiche che non rispondono sono 6.

una volontà da parte dei/le docenti curricolari di rispondere al questionario, anche se va ricordato che i/le docenti di sostegno sul territorio piemontese sono presenti in numero molto inferiore rispetto ai/le colleghi/e curricolari. Questo risultato, quindi, fa emergere in prima battuta come fra i due gruppi non esista una differenza che interessa il carico di lavoro, ma per ipotesi, si suppone l'esistenza di una differenza a livello di sensibilizzazione alla causa dell'inclusione sociale delle persone con disabilità. Infatti, i/le docenti di sostegno, essendo maggiormente coinvolti nella gestione degli/le studenti/esse fragili sono chiamati in causa in prima persona, e tale condizione li/e rende maggiormente interessati/e alla compilazione del questionario.

Tabella 2. Numero di alunni/e con disabilità o fragilità cognitiva seguiti nell'anno scolastico 2020/21.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | Più di 5 | Non rispondo | Totale |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|--------------|-----------------------|
| Insegnante: | | | | | | | 134 (100%) |
| curricolare | 13 (19,7%) | 11 (16,7%) | 8 (12,1%) | 7 (10,6%) | 24 (36,4%) | 3 (4,5%) | 66 (49,3%) |
| di sostegno | 10 (15,6%) | 26 (40,6%) | 11 (17,2%) | 8 (12,5%) | 5 (7,8%) | 4 (6,3%) | 64 (47,8%) |
| Non rispondo | 1 (25,0%) | 2 (50,0%) | NN | NN | NN | 1 (25,0%) | 4 (2,9%) |

Rispetto alla distribuzione geografica, 74 (55,2%) insegnanti lavorano presso scuole situate nel torinese, 36 (26,8%) nell'alessandrino, 9 (6,7%) nel verbano cusio ossola, 7 (5,2%) nel cuneese e 5 (3,7%) nel vercellese¹⁷. Anche in questo campione si constata come l'area del biellese non sia stata raggiunta dall'iniziativa. Rispetto al campione dei genitori, in quello degli/le insegnanti l'area dell'astigiano rimane scoperta. Nell'approfondire il profilo lavorativo del campione, tra coloro che rispondono, emerge come 33 (24,6%) unità statistiche insegnino presso la scuola primaria e 99 (73,9%) in quella secondaria (29 di I grado e il 70 di II grado)¹⁸. Sono 52 (38,8%) i casi che affermano di insegnare tutte le materie, in quanto docenti di sostegno, mentre 44 (32,8%) si collocano nell'ambito umanistico, 27 (20,1%) in quello scientifico, 7 (5,2%) in ambito tecnico-artistico e 1 (0,7%) in quello dell'educazione motoria¹⁹.

¹⁷ Le unità statistiche che non rispondono sono 3.

¹⁸ Le unità statistiche che non rispondono sono 2

¹⁹ Le unità statistiche che non rispondono sono 3.

2.4 Analisi descrittiva: un confronto fra realtà dei genitori e realtà degli/le insegnanti

In questo paragrafo l'analisi dati viene svolta separatamente sul campione degli/le insegnanti e su quello dei genitori al fine di rintracciare fenomeni speculari. Rispetto al campione dei genitori, si è deciso di non distinguere in base al tipo di diagnosi del/la figlio/a, come invece è stato realizzato nel paragrafo che descrive le caratteristiche socio-demografiche. Questa scelta è dovuta al fatto che il campione di genitori ai cui figli è stata certificata una fragilità cognitiva è sottorappresentato. Per questa ragione sarebbe interessante svolgere una seconda indagine, ma di tipo qualitativo, dove poter approfondire il punto di vista di questo specifico gruppo attraverso interviste biografiche. Rispetto alla dimensione che indaga l'autonomia, nel campione dei genitori emerge una situazione negativa, come mostrato nella tabella 3. Infatti, i genitori dichiarano che effettivamente il grado di autonomia dei/le loro figli/e sia insufficiente o scarsa nelle tre dimensioni indagate: nello svolgimento dei compiti a casa (50 su 62, 80,6%), nell'organizzazione del materiale scolastico (38 su 62, 61,3%) e nell'organizzazione del piano di lavoro (53 su 62, 85,5%). Nel merito, secondo i genitori le difficoltà incontrate con maggior frequenza dai propri/e figli/e nello svolgimento dei compiti a casa riguardano molto spesso la capacità di svolgere un calcolo o di risolvere un problema di matematica e di geometria. Le difficoltà riscontrate riguardano anche la capacità di concentrarsi e di svolgere l'attività stabilita e, qualche volta, soprattutto in base alla materia, emergono difficoltà nella comprensione dei testi, delle lingue straniere e nella capacità di sintesi e di esposizione di un argomento studiato. Infatti, nonostante i genitori dichiarino che a scuola il/la proprio/a figlio/a venga seguito/a da un/a insegnante di sostegno, 37 genitori su 62 (59,7%) affermano di ricorrere sempre a un aiuto esterno per lo svolgimento dei compiti a casa, mentre sono 17 (27,4%) i genitori che dichiarano di ricorrere a questo aiuto solo qualche volta e solamente 6 (9,7%) dichiarano di non averne mai avuto bisogno²⁰.

²⁰ I genitori il cui figlio/a è seguito/a da un insegnante di sostegno a scuola sono 58 su 62.

Tabella 3. Grado di autonomia su tre dimensioni nel questionario rivolto ai genitori.

| Grado di autonomia | Svolgimento compiti a casa | Organizzazione materiale scolastico | Organizzazione piano di lavoro |
|---------------------------|-----------------------------------|--|---------------------------------------|
| Insufficiente | 22 (35,5%) | 15 (24,2%) | 27 (43,5%) |
| Scarso | 28 (45,2%) | 23 (37,1%) | 26 (41,9%) |
| Buono | 11 (17,7%) | 17 (27,4%) | 6 (9,7%) |
| Ottimo | NN | 7 (11,3%) | 2 (3,2%) |
| Non rispondo | 1 (1,6%) | NN | 1 (1,6%) |
| Totale | 62 (100%) | 62 (100%) | 62 (100%) |

Questo aiuto esterno si rintraccia principalmente nella soluzione di assumere un/a insegnante privato (tra i 54 che richiedono un aiuto esterno, 29 ricorrono “spesso” o “qualche volta” alle lezioni private), e questo si lega alle preoccupazioni che emergono dalle dichiarazioni lasciate dagli/le insegnanti (esposte nella Parte III) dove la qualità e la continuità delle attività svolte fra casa e scuola e lo stesso

Più del 60% degli/le insegnanti nota come i/le propri/e alunni/e non siano in grado di gestire il materiale scolastico e di organizzare un piano di lavoro in autonomia

Il 59,7% dei genitori dichiara di ricorrere a un aiuto esterno, spesso riscontrato nella figura di un insegnante privato

rendimento dell'alunno dipendono molto dalle risorse economiche delle quali i genitori dispongono. Infine, 18 su 62 (29%) genitori ricorrono all'intervento educativo domiciliare offerto dal servizio pubblico, contro i 7 (11,3%) che ricorrono a servizi privati, mentre 13 genitori su 62 (21%) non conoscono questo genere di servizio²¹. Una visione opposta, ma anche di difficile lettura, viene resa dai/le docenti: quasi una novantina di casi (su un totale di 134) dichiara che i propri studenti/esse con fragilità cognitiva o a cui è stata riconosciuta la certificazione di gravità dalla Legge

104/92, sono in grado di gestire il materiale scolastico e di organizzare un piano di lavoro in

²¹ L'intervento educativo domiciliare è un servizio di sostegno alla genitorialità e ha come obiettivo quello di promuovere e sostenere lo sviluppo dei minori che vivono una situazione di vulnerabilità o marginalizzazione, attraverso una serie di interventi individualizzati nel breve periodo.

Per il 74,6% degli/le insegnanti manca continuità nei risultati

L'idiosincrasia si presenta fra il lavoro svolto dagli/le alunni/e a scuola e quello svolto a casa insieme ai genitori

autonomia²². Rispetto alla questione dell'autonomia, tra gli/le insegnanti 87 su 134 (64,9%) sostengono che solo alcuni/e studenti/esse siano in grado di gestire il materiale scolastico, 86 (64,2%) un piano di lavoro organizzato. Tuttavia, il problema emerge rispetto allo svolgimento dei compiti a casa: infatti, 109 su 134 (81,3%) ritengono che ci sia poca autonomia nello

svolgimento dei compiti e che lo/a studente/ssa abbia difficoltà nel capire il lavoro da svolgere (97 su 134, 72,4%) e a comprendere alcuni argomenti (105 su 134, 78,4%). Questi risultati si legano anche al dato che emerge rispetto alla valutazione di una continuità nei risultati: ben 100 (74,6%) insegnanti su 134 infatti sostengono che manchi proprio una continuità nei risultati e che gli/le studenti/esse siano altalenanti. Rispetto al campione degli/le insegnanti, le difficoltà riscontrate sono molto più omogenee e si limitano alla sfera che riguarda lo studio individuale, alla comprensione dei testi o del contenuto delle lezioni e allo svolgimento delle prove di valutazione. Pur consci che il campione degli/le insegnanti non sia composto dagli/le stessi/e docenti che seguono i figli/e del campione di genitori che hanno risposto, è curioso notare come la discrepanza sul tema dell'autonomia potrebbe derivare dalla definizione stessa che i due diversi gruppi danno del concetto stesso di "autonomia". Anche questo aspetto sarebbe interessante da approfondire con delle interviste discorsive, poiché sembra, dalle risposte dei/le docenti, che autonomia

Il 74,2% dei genitori ha partecipato a quasi tutti gli incontri informativi

non significhi sempre e necessariamente auto-gestione. Infatti, la strategia adottata dal campione di insegnanti, quando il/la proprio/a alunno/a vive un problema percepito come insormontabile, è quella di intervenire solamente per risolvere il problema più velocemente (61 su 134, 45,5%). Solo un gruppo più ristretto (25 su 134, 18,7%) preferisce lasciare che lo/a studente/ssa risolva la situazione in autonomia, anche se questo potrebbe richiedere maggior tempo. Dei restanti 45 insegnanti che hanno risposto alla domanda, 28 (62,2%) di loro preferiscono confrontarsi con i colleghi e 17 (37,8%) chiamare direttamente i genitori per concordare la strategia da attuare. Rispetto alla dimensione che indaga il rapporto scuola-famiglia, che potrebbe essere intesa anche come *proxy* per misurare la

²² Ben 89 insegnanti su 134 dichiarano di aver organizzato durante l'anno scolastico 2020/21 delle attività didattiche mirate alla costruzione di un percorso di autonomia nello svolgimento del lavoro a casa.

*Genitori (87,1%)
e insegnanti (93,3%)
ritengono che la comunicazione
scuola – famiglia funzioni*

*Quasi la totalità dei genitori nota
come l'insegnante di sostegno abbia
la capacità per comprendere lo stato
d'animo del/la figlio/a nei momenti di
difficoltà*

*Il 59% degli insegnanti fa notare
come le famiglie ritengano che
l'attività formativa si debba
esaurire durante l'orario scolastico*

partecipazione dei genitori rispetto alla vita scolastica dei figli, ben 46 genitori su 62 (74,2%) dichiarano di aver partecipato a quasi tutti gli incontri informativi con gli/le insegnanti²³. Nell'aggregare il dato si considera l'opinione dei genitori che partecipano a questi incontri spesso e abbastanza (53 su 62, 85,5%), al fine di esaminare la loro personale valutazione in merito alla comunicazione con la scuola. Dalle dichiarazioni emerge uno scenario positivo: la comunicazione scuola-famiglia è ritenuta adeguata poiché la scuola prende in considerazione le preoccupazioni dei genitori e, al contempo, i/le docenti sono disponibili a venire incontro ai bisogni che emergono durante i colloqui. Infatti, 54 genitori su 62 (87,1%) sostengono che l'intero corpo docente, o almeno una parte, si preoccupa di comprendere i bisogni e le problematiche del/la proprio/a

alunno/a. Anche per gli/le insegnanti la valutazione della comunicazione scuola-famiglia è positiva. La maggior parte di essi ritiene che la comunicazione sia efficace per esprimere e raccogliere le esigenze dei genitori (125 su 134, 93,3%), ma anche per far comprendere le difficoltà riscontrate durante lo svolgimento del proprio lavoro (114 su 134, 85,1%). L'unico aspetto negativo emerge dalla percezione degli/le insegnanti di come buona parte delle famiglie ritenga che l'attività formativa si debba esaurire durante l'orario scolastico (79 su 134, 59%). Nello specifico, agli/le insegnanti è stato chiesto di valutare il rapporto con i genitori dei/le loro studenti/esse con disabilità o fragilità cognitiva: l'esito è anche in questo caso positivo. Ben 81 casi su 134 (60,4%) dichiarano che il rapporto è abbastanza collaborativo, 42 (31,3%) affermano che il rapporto è molto collaborativo e solamente 6 (4,5%) dichiarano che, al contrario, il rapporto è abbastanza conflittuale. Rispetto alle difficoltà relazionali con attori esterni al contesto scolastico, come mostra la tabella 4, emerge un clima positivo per implementare programmi di co-progettazione. Infatti, 86 (64,2%) insegnanti hanno

*Fra i genitori i cui figli presentano un
QI borderline c'è una minor
conoscenza da parte dei servizi e della
realtà associativa legata a questa
diagnosi*

²³ Solo 3 genitori dichiarano di non partecipare a queste iniziative e 7 indicano di partecipare ad almeno la metà degli incontri previsti.

dichiarato di non aver avuto difficoltà nel relazionarsi con esperti/e esterni/e. Tuttavia, 14 (10,4%) docenti non hanno avuto occasioni di incontro e ben 27 (20,1%), invece, sostengono che la relazione sia conflittuale.

Tabella 4. Difficoltà degli/le insegnanti a relazionarsi con esperti esterni.

In base alla sua esperienza, ha mai avuto difficoltà a relazionarsi con esperti esterni che seguono i/le suoi/sue studenti/esse con disabilità o fragilità cognitive?

| | |
|----------------------------------|---------------------|
| No, non ho avuto difficoltà | 87 (64,9%) |
| Sì | 27 (20,1%) |
| Non mi ci sono mai relazionato/a | 14 (10,4%) |
| Altro | 4 (3,0%) |
| Non rispondo | 2 (1,5%) |
| Totale | 134 (100,0%) |

Coloro che invece hanno riscontrato delle difficoltà notano prevalentemente come gli incontri con gli/le esperti/e siano stati insufficienti o non sufficientemente approfonditi, oppure che i professionisti non dessero abbastanza ascolto alle richieste del consiglio di classe in merito a questioni inerenti a studenti e studentesse con fragilità cognitive. Come mostra la tabella 5, rispetto al Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.), la totalità dei genitori conosce questo strumento programmatico poiché nessuno afferma di non sapere cosa sia. Il problema sorge nel momento in cui 23 genitori su 62 (37,1%) affermano di non essere stati coinvolti nella sua stesura. Tuttavia, queste famiglie sono comunque state informate degli obiettivi prefissati e inseriti in questo strumento

Tabella 5. Coinvolgimento dei genitori nella stesura del P.E.I.

Nell'anno scolastico 2020/21, è stato/a coinvolto/a nella stesura del P.E.I. inquadrato nella Legge 104/92?

| | |
|--|--------------------|
| Sì | 33 (53,2%) |
| No, ma sono stato/a informato/a degli obiettivi prefissati | 23 (37,1%) |
| Non rispondo | 5 (8,1%) |
| No, so che il P.E.I. è stato redatto ma non l'ho letto | 1 (1,6%) |
| No, non so cosa sia il P.E.I. | NN |
| Totale | 62 (100,0%) |

La tabella 6 infatti mostra come i genitori denunciino che tale strumento non implementi attività che riguardano la dimensione della socializzazione e dell'inclusione (sono infatti 15 su 62 ovvero il 24,2%, fra questi, 2 sono critici anche rispetto agli obiettivi didattici). Anche il campione degli/le insegnanti è diviso fra coloro che ritengono come il P.E.I. risponda adeguatamente ai bisogni formativi dello studente con fragilità cognitiva (62 su 134, 46,3%) e fra coloro che lo ritengono inadeguato dal punto di vista degli obiettivi sia didattici (16 su 134, 11,9%) sia di inclusione sociale (46 su 134, 34,3%). Dal punto di vista degli/le insegnanti, è stato chiesto al campione di valutare la qualità della collaborazione con i propri colleghi rispetto al raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati nel P.E.I. e pensati per i/le propri/e studenti/esse con fragilità cognitive. Per la maggioranza (110 su 134, 82,1%) la collaborazione è stata efficace, mentre 7 (5,2%) dichiarano che i/le propri/e colleghi/e non hanno cooperato.

Tabella 6. Giudizio sul P.E.I. rispetto ad obiettivi di inclusione e didattici.

Ritiene che il P.E.I. proposto descriva accuratamente i bisogni individuali di suo/a figlio/a?

| | |
|--|--------------------|
| Sì | 32 (57,1%) |
| Solo in parte, andrebbero implementati gli obiettivi di inclusione e socializzazione | 13 (23,2%) |
| Solo in parte, andrebbero implementati gli obiettivi didattici | 6 (10,7%) |
| Non rispondo | 3 (5,4%) |
| No, né obiettivi didattici né di inclusione e socializzazione risultato soddisfatti | 2 (3,6%) |
| Totale | 56 (100,0%) |

Rispetto alla dimensione che indaga le risorse di contesto di famiglia e scuola, agli/le insegnanti è stato chiesto se avessero ricevuto dalle istituzioni scolastiche gli strumenti materiali e conoscitivi in modo da soddisfare i bisogni educativi dei propri studenti e delle proprie studentesse con fragilità cognitiva. Il campione si divide in tre gruppi come mostra la tabella 7: 61 su 134 (45,5%) dei/le docenti pensa che solamente alcuni di questi strumenti siano forniti dalle loro istituzioni scolastiche; mentre 45 (33,6%) pensano che la scuola li doti di tutti gli strumenti necessari a venire incontro agli/le studenti/esse con fragilità. Tuttavia, va sottolineato come ben 23 (17,22%) docenti sostengono come la scuola non fornisca affatto strumenti.

Tabella 7. Valutazione da parte dei/le docenti sulle risorse fornite dalla scuola.

Ritiene di ricevere dalle istituzioni scolastiche gli strumenti necessari (materiali e conoscitivi) per soddisfare i bisogni di studenti/esse con disabilità o fragilità cognitive?

| | |
|----------------------------|---------------------|
| Sì, ma solo alcuni | 61 (45,5%) |
| Sì, tutti quelli necessari | 45 (33,6%) |
| No | 23 (17,2%) |
| Non rispondo | 5 (3,7%) |
| Totale | 134 (100,0%) |

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati a scuola e a casa, i genitori sostengono di conoscere gli strumenti compensativi non digitali e ne apprezzano l'utilizzo. In particolare, indicano come adatti i testi semplificati (41 su 62, 66,1%), le mappe concettuali (37 su 62, 59,7%) e le dispense (35 su 62, 56,5%), le tabelle (31 su 62, 50%) e i formulari (18 su 62, 29%). Invece, gli strumenti digitali conosciuti e utilizzati dai genitori sono piuttosto limitati: audiolibri (13 su 62, 21%), e-book (12 su 62, 19,4%), correttore automatico (11 su 62, 17,7%) e riconoscimento vocale (8 su 62, 12,9%). Rispetto agli strumenti che i genitori vorrebbero che venissero proposti o utilizzati a scuola e nello studio a casa, la situazione che emerge è molto eterogenea. In ordine vengono citate: le dispense (20 su 62, 32,3%), i formulari (16 su 62, 25,8%) e, a seguire, tabelle e mappe concettuali (entrambi 15 su

La maggioranza dei genitori dichiara che gli/le insegnanti sono disponibili ad ascoltare le loro esigenze e tendano a non adottare strategie di apprendimento che sono ritenute di difficile utilizzo

Allo stesso tempo i genitori notano delle resistenze da parte degli/le insegnanti rispetto a determinati bisogni educativi dell/la proprio/a figlio/a, causando degli effetti sulla qualità dello svolgimento stesso delle attività da parte del/la figlio/a

62, 24,2%) e testi semplificati (14 su 62, 22,6%). Inoltre, per quanto riguarda gli strumenti digitale, i genitori vorrebbero che si utilizzassero nello studio a casa: software per la creazione di mappe concettuali (24 su 62, 38,7%), audiolibri (24 su 62, 38,7%), e-book (22 su 62, 35,5%), software per la letto-scrittura (22 su 62, 35,5%), correttore ortografico e fogli elettronici per il calcolo (entrambi 21 su 62, 33,9%). Altri strumenti indicati sono i registratori audio (18 su 62, 29%), i software o le app per la gestione integrata degli appunti (17 su 62, 27,4%) e dispositivi per il riconoscimento vocale (14 su 62, 22,6%). Rispetto alla dimensione che indaga i bisogni educativi specifici dei/le propri/e figli/e, si evidenzia come dalle resistenze (forse

culturali o forse dovute al *digital divide*) degli/le insegnanti dipenda la qualità dello svolgimento delle attività da parte del/la figlio/a. Infatti, nonostante la maggioranza del campione dei genitori dichiara che gli/le insegnanti siano disponibili ad ascoltare le loro esigenze e tendano a non adottare strategie di apprendimento che sono ritenute di difficile utilizzo: tra questi lo studio mnemonico (24 su 62 genitori, il 38,7%, sostiene che il/la docente non utilizza), la consultazione di dizionari cartacei (24 su 62, 38,7%), la ricopiatura di testi o espressioni dalla lavagna (22 su 62, 35,5%) e la lettura ad alta voce (20 su 62, 32,3%).

Anche se più della metà degli/le insegnanti sostiene che gli strumenti multimediali e informatici siano di facile e immediato utilizzo

Ma la quasi totalità del campione utilizza ancora strumenti come mappe concettuali, testi semplificati, dispense e lavori in gruppo, tabelle e formulari

Tuttavia, allo stesso tempo gli/le insegnanti non adottano modalità invece ritenute utili, in particolare nella valutazione dei compiti. Infatti, i genitori sostengono che non ci sia accordo con i/le docenti non solo sulle modalità e sui tempi delle verifiche sia scritte sia orali con l'utilizzo di supporti specifici (13 su 62, 21%) ma anche sull'eventuale sostituzione verifiche scritte con interrogazioni orali focalizzate su micro-argomenti o prove equipollenti (rispettivamente 12 e 11 su 62, 19,4% e 17,7%) e la possibilità di avere tempi aggiuntivi (7 su 62, 11,3%). Nell'osservare quanto dichiarato dal campione degli/delle insegnanti emerge come gli strumenti digitali più utilizzati siano gli e-book (103 su 134, 76,8%) e software per la creazione di mappe concettuali (83 su 134, 61,9%). Gli strumenti non digitali sono però quelli ancora più utilizzati: mappe concettuali (126 su 134, 94%), testi semplificati (121 su 134, 90,3%), dispense e lavori in gruppo (entrambi 120 su 134, 89,6%), tabelle (117 su 134, 87,3%) e formulari (98 su 134, 73,1%). Eppure, più della metà degli/le insegnanti sostiene che gli strumenti multimediali e informatici siano di facile e immediato utilizzo. Nel merito, la tabella 8 mostra come la metà dei/le docenti sostengano di aver ricevuto una formazione adeguata rispetto alle potenzialità e all'utilizzo degli strumenti informatici e multimediali. Tuttavia, su 134 docenti 39 (29,1%) sono autodidatti e 29 (21,6%) considerano la formazione ricevuta ancora troppo superficiale per considerarsi competenti nell'uso di questi dispositivi. La desiderabilità sociale rende quindi difficile la lettura dei dati: infatti se, da un lato, gli/le insegnanti sostengono di aver ricevuto una buona formazione; dall'altra, ancora molti/e docenti preferiscono ricorrere a strumenti più tradizionali, anche quando gli stessi genitori vorrebbero che tali dispositivi venissero maggiormente utilizzati.

Tabella 8. Formazione specifica su strumenti informatici/multimediali.

Ha ricevuto una formazione specifica rispetto alle potenzialità e all'uso di strumenti informatici o multimediali?

| | |
|--|---------------------|
| Sì, ed è stato utile | 63 (47,0%) |
| No, sono autodidatta | 39 (29,1%) |
| Sì, ma la formazione a mio avviso è stata superficiale | 29 (21,6%) |
| Non rispondo | 3 (2,2%) |
| Totale | 134 (100,0%) |

Come emergerà nella terza parte, passando alla dimensione emotiva e di gestione delle situazioni di crisi degli/le studenti/esse con fragilità cognitiva, il campione di genitori si divide fra coloro che ritengono che gli/le insegnanti siano in grado di comprendere lo stato d'animo del proprio/a figlio/a nei momenti di difficoltà (25 genitori su 62, 40,3%), mentre i restanti genitori del campione si dividono in questo modo: 9 (14,5%) non ritengono che i/le docenti siano in grado di affrontare questi momenti e 27 (43,5%) sostengono che solo alcuni/e docenti riescano effettivamente a far fronte ai momenti di crisi. Focalizzandoci sui genitori i/le cui figli/e sono seguiti da un insegnante di sostegno, la situazione si modifica: quasi la totalità dei genitori afferma che l'insegnante di sostegno è disposto/a ad ascoltare le esigenze della famiglia, ma soprattutto ha le capacità per comprendere lo stato d'animo del figlio o della figlia nei momenti di difficoltà. Un dato interessante emerge nel momento in cui la quasi totalità del campione degli/le insegnanti (111 su 134 ovvero l'82,8%, di cui 45 "diverse volte", 66 su 134 "qualche volta") dichiara come abbia avuto

L'82,9% degli insegnanti dichiara come abbia avuto delle difficoltà a distinguere gli errori causati per effetto della fragilità cognitiva, da quelli legati alla preparazione dello/a studente/ssa

delle difficoltà a distinguere gli errori causati per effetto della fragilità cognitiva, da quelli legati alla preparazione dello/a studente/ssa. In merito al tema della formazione, dove la desiderabilità sociale rende molto difficile la lettura dei dati, una parte del campione degli/le insegnanti (64 su 134, 47,8%) non ha mai conseguito titoli specifici sul tema della disabilità o della fragilità cognitiva e, come c'era da aspettarsi, il sotto-campione degli/le insegnanti di sostegno (64 persone) risulta aver conseguito una specializzazione maggiore su questi temi: 45 (70,3%) docenti di sostegno dichiarano di aver ricevuto un titolo di studio di alta formazione, a fronte di 17 su 66 (25,8%) curricolari. Anche rispetto alla formazione più in generale, gli/le insegnanti mostrano una certa insoddisfazione (36 su 134, ovvero il 26,9% si ritengono insoddisfatti). Questo dato si lega alle risorse messe in campo dalla

Il 47,8 non ha mai conseguito titoli specifici sul tema della disabilità/fragilità cognitiva

scuola: infatti 31 docenti su 134 (23,1%) affermano che il loro istituto scolastico non ha mai previsto formazioni specifiche sul tema della fragilità cognitiva. Tale risultato si può inoltre collegare anche alla stessa risposta che ci offrono i/le docenti rispetto alle risorse

possedute degli istituti scolastici: 15 insegnanti su 134 (11,2%) infatti affermano che per la scuola la formazione su questi temi non rappresenta una priorità. La formazione sicuramente incide sull'affrontare alcuni momenti di crisi degli/le studenti/esse con fragilità cognitiva: sebbene, 105 insegnanti su 134 (78,4%) affermino di sentirsi insicuro/a di fronte alle necessità relazionali dei/le propri/e alunni/e, solo 80 su 134 (59,7%) dichiarano di aver affrontato un momento di crisi di uno/a studente/ssa con fragilità cognitiva e di aver gestito con successo la situazione. Nell'analizzare nel dettaglio la dimensione che indaga i bisogni specifici degli/le insegnanti emerge come quasi la totalità del campione ritenga utile un supporto formativo per individuare una metodologia che si adatti al/la singolo/a studente/ssa. I corsi di formazione vengono valutati generalmente in modo positivo e quasi la totalità del campione è disposto a seguire delle formazioni specifiche sui temi della disabilità, anche se per buona parte dei/le docenti gli impegni scolastici non lo consentirebbero. Per concludere, visto anche la particolare situazione dovuta alla pandemia da COVID-19, un ultimo focus non poteva che essere dedicato alla cosiddetta Didattica a Distanza (DaD) che ha coinvolto per molti mesi gli istituti scolastici. Rispetto quindi alla dimensione che indaga limiti ed opportunità dell'esperienza della DaD, il sotto-campione di genitori il/la cui figlio/a ha svolto la DaD e che quindi ha valutato questa esperienza, è composto da 49 casi su 62 (79,0%). Tendenzialmente la DaD viene ricordata positivamente (23 su 49 genitori, ovvero 46,9% hanno evidenziato una buona autonomia dei figli). Le maggiori difficoltà sono state rintracciate sul piano emotivo (24 su 49, 49%) e nell'organizzazione della comunicazione con gli/le insegnanti (19 su 49, 38,8%). Rispetto alle attività scolastiche svolte online, i genitori notano come i/le propri/e figli/e non siano stati/e molto autonomi/e nel gestire i compiti proposti e che per questo i genitori stessi hanno dovuto supportare molto e dedicarsi a seguire le attività dei/le propri/e figli/e (40 su 49, 81,6%). Ma il sotto-campione evidenzia anche la capacità degli/le insegnanti nel coinvolgere la classe e che tutto sommato i problemi relativi alla DaD si possano riscontrare nei momenti in cui i/le compagni/e di classe del proprio/a figlio/a hanno disturbato goliardicamente lo svolgimento delle lezioni (22 su 49, 44,9%). Potremmo quindi affermare che le problematiche riscontrate dai genitori siano piuttosto "comuni" e che abbiano coinvolto anche gli/le alunni/e non fragili: sicuramente la pandemia ha avuto un impatto sul piano emotivo su tutta quella coorte di studenti e studentesse che ha dovuto affrontare sia la DaD, sia proprio

un isolamento fisico e relazionale per molti mesi (Istat, 2022). Anche nel campione degli/le insegnanti (65 su 106 hanno svolto attività a distanza, 61,3%) si ricorda positivamente l'esperienza della DaD, dove per buona parte del campione è stata organizzata tempestivamente.

Tabella 9. Difficoltà degli/delle insegnanti in DaD.

| | |
|--|------------|
| Problemi di comunicazione con gli/le studenti/esse | 73 (68,9%) |
| Collegamento a Internet lento o insufficiente | 72 (67,9%) |
| Mancanza di linee guida e riferimenti chiari | 60 (56,6%) |
| Difficoltà ad utilizzare gli strumenti digitali (pc, tablet ecc.) | 42 (39,6%) |
| Problemi di carattere emotivo e personale | 40 (37,7%) |
| Ingerenza della famiglia nelle lezioni online | 38 (35,8%) |
| Mancanza di un computer (strumenti informatici in generale) a mia disposizione | 34 (32,0%) |

Inoltre, 29 su 106 insegnanti intervistati/e (27,4%) dichiarano di aver già sperimentato in passato questa modalità, mentre ben 77 casi (72,6%) affermano come la DaD rappresenti uno strumento valido da applicare anche in tempi non emergenziali per eventuali attività di approfondimento, soprattutto in riferimento agli/le studenti/esse con fragilità cognitiva. Tuttavia, spesso le principali modalità attuate dai/le docenti durante la didattica a distanza sono state l'invio di materiale autoprodotta dal/la docente come mappe concettuali e *Power Point* vocalizzati (97 su 106, 91,5%), ma anche dispense (ne hanno fatto ricorso 101 docenti su 106, ovvero il 95,3%) e invio di risorse online come, ad esempio, documentari (96 su 106, 90,6%). Questi strumenti forse non hanno permesso di "avvicinarsi" ai/le ragazzi/e: infatti, come riporta l'Istat (2022), il 70,2% degli/le alunni/e delle scuole secondarie hanno trovato più faticoso seguire le lezioni a distanza. Tuttavia, gli/le insegnanti hanno fatto anche largo uso di video lezioni in modalità sincrona (100 su 106, 94,3%). La tabella 9 invece riporta le principali difficoltà riscontrate durante il periodo di DaD da parte degli/le insegnanti, in particolare riflettendo sulle problematiche riscontrate con alunni/e con fragilità cognitiva. Quello che emerge dalle risposte sono problematiche riferite all'aver delle linee guida e dei riferimenti chiari nella gestione della DaD da parte degli/le insegnanti. Va inoltre anche evidenziato un aggravamento dei problemi di comunicazione con alunni/e con fragilità cognitiva (73 su 106, 68,9%). Tale dato si può collegare alla considerazione segnalata da 38 docenti (35,8%): spesso, nelle lezioni erogate online, gli/le insegnanti hanno rilevato una certa ingerenza da parte dei genitori.

Genitori (79,0%) e insegnanti (61,3%) valutano positivamente la DaD

Tuttavia, anche sull'accessibilità e sulla disponibilità di strumenti informatici i problemi non sono mancati: i dispositivi non sono stati ritenuti adeguati e la connessione internet è stata segnalata spesso come non sufficiente.

Bibliografia

Barabási A.L. (2004), *Link*, Giulio Einaudi editore, Torino

Elias N. (1982), *Il processo di civilizzazione dei genitori*, in Burkhardt L. (a cura di), *Abitare con i bambini*, Emme Edizioni, Milano, p. 13-41

Istat (2022), *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie / primi dati, anno 2021. I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana "a distanza"*, consultabile all'indirizzo https://www.istat.it/it/files//2022/05/REPORT_ALUNNI-SCUOLE-SECONDARIE_2021_2.pdf

Pizzorno A. (2001), *Familismo amorale e marginalità storica ovvero perché non c'è niente da fare a Montegrano (1967)*, in «*Quaderni di Sociologia*», n. 26/27, p. 349-362

Putnam R.D. (1993), *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Leonardi R., Nanetti R.Y (a cura di), Mondadori, Milano

PARTE III

Genitori e insegnanti allo specchio: riflessioni conclusive

3.1 Prime riflessioni dello studio pilota

L'ultima parte del report analizza alcune delle risposte aperte somministrate al campione dei genitori e degli/le insegnanti. Pur consci che non siamo di fronte a risultati statisticamente significativi, si è cercato ugualmente di individuare all'interno dello studio pilota alcune dimensioni (e sottodimensioni). Tali dimensioni, a nostro avviso, sono utili per far emergere nodi irrisolti su questioni ritenute sensibili in entrambi i campioni. Per quanto concerne i genitori è stata posta la seguente domanda aperta:

Rispetto ai bisogni specifici di suo/a figlio/a e il rapporto con la scuola, ha dei suggerimenti o delle proposte che mirano al miglioramento della comunicazione fra genitori e insegnanti con l'obiettivo di accrescere le competenze del proprio/a figlio/a?

Su 62 unità statistiche solo 11 genitori hanno lasciato un commento e solo 8 di esse sono state ritenute delle risposte valide ai fini dell'analisi. Questi stralci ruotano intorno ad alcune dimensioni ritenute fondamentali: non solo la formazione da parte degli/le insegnanti e la comprensione delle problematiche degli/le studenti/esse seguiti/e, ma anche la qualità e la quantità degli incontri con i/le docenti. Per quanto concerne gli/le insegnanti sono state poste le seguenti domande aperte:

Rispetto al rapporto scuola–famiglia, ha dei suggerimenti o delle proposte che mirano al miglioramento della comunicazione fra genitori e insegnanti?

Rispetto alla domanda precedente, ritiene esistano altri problemi specifici che non sono stati presi in considerazione dal questionario?²⁴

Su 132 unità statistiche, al primo quesito hanno commentato 62 insegnanti, ma sono solo 26 le risposte valide al fine dell'analisi dati. Al secondo quesito, invece, hanno commentato 34 insegnanti e le risposte valide al fine dell'analisi sono solo 9. Da alcuni di questi stralci sono stati identificati come problemi principali: l'autonomia degli/le studenti/esse nello studio a casa, la comunicazione

²⁴ La domanda precedente chiedeva: "In base alla sua esperienza nella maggior parte dei casi, emergono problemi specifici nello svolgimento del lavoro a casa?". Gli/Le intervistati/e dovevano scegliere fra le modalità di risposta "Sì", "No" o "Non rispondo" rispetto alle seguenti situazioni: a) Lo/a studente/ssa non è autonomo/a; b) Lo/a studente/ssa ha difficoltà nel capire il lavoro da svolgere; c) Lo/a studente/ssa ha difficoltà nell'apprendere i nuclei fondanti di particolari argomenti; d) Lo/a studente/ssa è discontinuo/a nei risultati del lavoro a casa.

con i genitori, ma soprattutto è stata rilevata una difficoltà di collaborazione con la rete dei servizi che opera intorno al/la bambino/a, seguendolo/a anche fuori dal contesto scolastico.

3.2 La parola ai genitori: risorse di contesto anche empatiche

I commenti dei genitori tendono a concentrarsi su due dimensioni: la qualità della comunicazione con i/le docenti e la qualità delle risorse di contesto fornite dalla scuola. Per quest'ultima è interessante notare che i genitori non solo si lamentano della scarsa formazione da parte degli/le insegnanti sui temi legati alla disabilità, ma anche della mancanza di figure, come quelle degli educatori, in momenti particolari come quelli della pausa mensa. Essi pongono l'attenzione sulla questione del supporto empatico nei riguardi dei/le propri/e figli/e. Di seguito si riportano i commenti di tre madri: la prima ha un figlio di 11 anni che frequenta le elementari, la seconda ha un figlio di 15 anni che frequenta le medie, mentre l'ultima ha un figlio di 16 anni che frequenta anch'esso le medie.

«La conoscenza [da parte degli insegnanti, n..d.t.] di tutte le disabilità displasia dislessia ecc.. E le ripercussioni sul piano emotivo che esse comportano»

(madre bambino a cui è riconosciuta la legge 104, Torino)

«Formazione per tutti i docenti»

(madre bambino a cui è riconosciuta la legge 104, Torino)

«Il sostegno dovrebbe essere un supporto e un punto di partenza per lo studio, dovrebbe comprendere le problematiche dello studente ed avere competenze specifiche cosa che alla scuola superiore di secondo grado non ho trovato»

(madre bambino a cui è riconosciuta la legge 104, Alessandria)

Per stabilire le motivazioni è stata profilata l'unità statistica e tenute sotto controllo alcune variabili. Si è creato quindi un piccolo sotto-campione per i genitori che hanno risposto alle domande aperte. Per esempio 8 genitori su 9 ritengono che gli/le insegnanti siano disponibili ad ascoltare le loro esigenze, il problema sorge nel momento in cui la metà di essi nota come gli/le insegnanti non

riescano ad adattare la didattica in funzione delle esigenze del/la figlio/a e nemmeno a comprendere lo stato d'animo dei/lle figli/e in momenti di difficoltà. Da questo scenario capiamo quindi la richiesta da parte dei genitori di potenziare le risorse di contesto che sono di responsabilità della scuola, ritenendo che il P.E.I. debba implementare anche obiettivi che riguardino l'inclusione e la socializzazione.

Rispetto alla dimensione che osserva la qualità della comunicazione fra famiglia e scuola, i genitori lamentano di come occorra creare più momenti di incontro al fine di rimanere aggiornati, ma soprattutto di intervenire preventivamente su eventuali ricadute dei/lle figli/e. Come sostiene una madre di un bambino di 10 anni che frequenta le elementari:

*«Si dovrebbero organizzare almeno ogni due mesi degli incontri (online) di confronto e condivisione, è importante avere un riscontro, aggiornamento sul livello didattico raggiunto, sulle eventuali ricadute, problemi comportamentali, strategie. Questo confronto deve coinvolgere anche gli operatori esterni, durante le riunioni di GLO non c'è il tempo per il confronto, nella nostra scuola vengono dedicati 10 minuti per studente, inaccettabile!»
(madre bambino a cui è riconosciuta la legge 104, Torino)*

3.3 La parola agli/lle insegnanti: la qualità della presenza della famiglia

Rispetto al primo quesito, che indaga il rapporto scuola–famiglia, i commenti degli/lle insegnanti tendono a concentrarsi principalmente sulla qualità della presenza dei genitori e dell' *équipe* che segue lo/la studente/ssa fuori dal contesto scolastico (come la figura dello/a psicologo/a, dell'educatore/trice e di altre figure professionali). Come spiega dettagliatamente questo insegnante di una scuola media con 5 anni di esperienza lavorativa:

«Il PEI è uno strumento importante ma spesso è troppo tecnico perché la famiglia lo comprenda pienamente. Servirebbero inoltre incontri mensili per spiegare l'attività svolta. Inoltre c'è pochissima corrispondenza tra il lavoro svolto a scuola e l'intervento esterno di educatori. Spesso il piano di vita non viene condiviso con l'insegnante di sostegno e si attuano procedure differenti a scuola e fuori. In sostanza le diverse figure non dialogano sufficientemente (o proprio non dialogano). Spesso i rapporti con il neuropsichiatra sono solo formali, interpretare il PDF è un compito insuperabile per un neo insegnante, e estremamente complicato anche per chi ha esperienza. Serve formazione a partire dai codici ICF, la formazione generica non funziona. Infine, dover scegliere tra obiettivi minimi o differenziato è svilente per il docente ma soprattutto per gli alunni. Che razza di didattica inclusiva si svolge se poi arriviamo a destinazioni diverse? Va tutto ripensato»

(professore di sostegno precario, Vercelli)

Queste dichiarazioni vengono però maggiormente approfondite, e si svelano nel loro significato se si osserva quanto emerso dall'analisi al secondo quesito, che indaga i bisogni degli/le insegnanti rispetto alla dimensione della disabilità. In questo caso, i commenti tendono a concentrarsi su due dimensioni: la qualità delle risorse di contesto fornite dalla scuola e la qualità della presenza dei genitori a casa, come chiarisce questa insegnante che lavora in un istituto tecnico con 5 anni di esperienza lavorativa:

«È determinante il supporto della famiglia nel pomeriggio. La differenza sta in come e per quanto tempo un ragazzo è seguito a casa in quanto molte attività sono pomeridiane. Ho visto differenze di risultati tra studenti molto seguiti e studenti che non sono seguiti a casa. L'insegnante di sostegno è molto importante ma deve avere anche il supporto della famiglia»

(professoressa di sostegno precaria, Alessandria)

La dimensione che indaga la qualità della presenza dei genitori a casa presenta una vasta eterogeneità nella modalità di risposta, rendendo quindi utile scomporla in ulteriori sottodimensioni. Per gli/le insegnanti emergono infatti molte criticità nel momento di aiuto nei compiti a casa, sembra quasi che si vada a creare una idiosincrasia fra le procedure eseguite dagli/le insegnanti e le modalità messe in atto dai genitori, forse anche come strategia di *coping* da adottare per diminuire lo stress. Di seguito vengono riportati i commenti di un professore con 10 anni di esperienza che insegna presso un istituto professionale e di un maestro che lavora da più di vent'anni:

«Nel lavoro a casa spesso non si trovano rispecchiati gli sforzi compiuti a scuola: lavorare istituzionalmente in sintonia con la rete sociale (famiglia, servizio di NPI, servizio sociale, servizio educativo) porterebbe un giovamento complessivo. Le reti in itinere a scuola sono sempre più rare»

(professore di sostegno precario, Torino)

«I genitori a volte non sono molto informati sulle modalità di lavoro adottate a scuola e quindi talvolta non riescono ad aiutare il figlio riproponendo schemi di lavoro consolidati o consueti rischiando di disorientare maggiormente l'alunno»

(maestro curricolare di ruolo, Torino)

A questo proposito, si lega un'altra sottodimensione importante rappresentata dalla mancanza di risorse di contesto da parte della famiglia, risorse che gli/le insegnanti considerano mancare sia a livello economico, ma soprattutto culturale. Infine, per gli/le insegnanti di questo piccolo sottocampione, anche l'accettazione della disabilità del/la figlio/a è cruciale per intraprendere un percorso comune e coerente da portare avanti fra scuola e famiglia. Gli/le insegnanti scrivono di un «atteggiamento rinunciatario» che potremmo leggere come *proxy* per misurare l'accettazione della diagnosi da parte dei genitori. Gli/le insegnanti, infatti, si lamentano di come, nonostante gli/le alunni/e posseggano delle buone *skills*, l'azione dei genitori risulta essere una variabile interveniente disabilitante che porta gli/le alunni/e a scoraggiarsi di fronte alle difficoltà. Di seguito si riportano i commenti di una professoressa delle scuole medie con 8 anni di esperienza lavorativa e di un insegnante di una scuola secondaria di II grado con più di 15 anni di esperienza:

«Ostacoli di natura culturale o religiosa (atteggiamenti di chiusura e omertà anche inconsapevole, imposta o subita, non accettazione della cultura della diversità o difficoltà a conciliare le culture a scuola e in famiglia»

(professoressa di sostegno precaria, Torino)

«Spesso c'è un atteggiamento rinunciatario, verso la disciplina in cui si ha più difficoltà. Adagiarsi nella sfiducia non aiuta a migliorare»

(insegnante curricolare di ruolo, Torino)

L'ultima sottodimensione ha a che fare con la qualità dell'*équipe* che segue il/la bambino/a fuori e dentro la scuola: per il sotto-campione di insegnanti, manca una coordinazione con la scuola. Questa sottodimensione si può legare anche alla dimensione che indaga invece le risorse di contesto fornite dalla scuola stessa. Gli/le insegnanti sostengono che sia necessario "fare rete" non solo con i/le colleghi/e, ma anche con le figure professionali che hanno contatti con l'alunno/a. Una professoressa delle medie dichiara quanto sia utile uno sportello all'interno della scuola in cui genitori, insegnanti e studenti/tesse possano comunicare, conoscere il tema della disabilità. Effettivamente la *mission* del Centro HPL è proprio quello di inserirsi come *broker node* in questa rete di attori della socializzazione.

«Riterrei necessaria a compilazione di un diario in cui si annoti l'osservazione sistematica sul processo di apprendimento dell'alunno, tenendo conto dell'area affettivo-relazionale. Io credo che tutti i ragazzi abbiano bisogno di parlare con gli insegnanti. Personalmente istituirei una sorta di sportello d'ascolto tra adulti e ragazzi e anche tra pari»

(professoressa curriculare di ruolo, Torino)

3.4 Riflessioni conclusive

I risultati emersi da questo primo studio pilota andrebbero approfonditi all'interno di un *focus group* rispettivamente costituito da insegnanti e genitori con caratteristiche simili al campione interessato dal progetto. In un secondo momento andrebbero rilevate eventuali criticità emerse dal confronto fra pari, per poi riproporre il questionario ed estendere la rilevazione ad un pubblico più vasto. Le riflessioni conclusive rappresentano più dei suggerimenti per favorire la continuazione del progetto e per promuovere nuove domande di ricerca sulla tematica indagata. In merito alla restituzione fornita dai dati, il centro HPL dovrebbe scavare più a fondo fra la popolazione di genitori con figli/e con *QI borderline* essendo emerso in questo studio pilota quanto sia poco rappresentato, ma anche poco raggiunto dal progetto. Abbiamo quindi ipotizzato come questo specifico sotto-campione possa essere poco organizzato e quindi meno preparato e meno formato sui servizi offerti per questa specifica fragilità cognitiva. Questo potrebbe anche legarsi alla difficoltà di fare una diagnosi precoce e/o definitiva rispetto ad altri tipi di disabilità cognitiva (es. trisomia 21). Dallo studio pilota è emerso come sia gli/le insegnanti che i genitori concordino sulla poca autonomia dei/lle ragazzi/e. Emerge in modo

latente nei genitori e in modo evidente fra gli/le insegnanti quanto siano importanti le risorse di contesto, soprattutto economiche. Il Centro HPL dovrebbe declinare i suoi obiettivi anche orientandosi rispetto alla dimensione della sostenibilità economica, elaborando proposte che possano raggiungere anche famiglie in condizioni di povertà relativa in modo tale da intercettare i più deboli, indagando come i costi della marginalizzazione si traducano in una poca autonomia del/la bambino/a con fragilità intellettive e cognitive. Un'ultima considerazione riguarda un'altra questione importante emersa dallo studio pilota, ovvero la percezione di come la questione della disabilità venga intesa all'interno delle scuole come una questione da delegare unicamente agli/le insegnanti di sostegno. Supponiamo che questa concezione si traduca inconsciamente anche sugli obiettivi legati all'inclusione scolastica, riflettendosi anche sulla rappresentazione della disabilità degli/le altri/e studenti/esse. Riteniamo invece importante che avvenga una interazione fra alunni/e con disabilità e il resto della classe, al fine di prevenire fenomeni quali stigmatizzazione, bullismo o atteggiamenti compassionevoli svilenti.