

## GRAZIE, ELDA!

alla pag. 2

## PEDAGOGIA DEI GENITORI

- ❑ Pedagogia dei Genitori per gli insegnanti di domani.

Il valore aggiunto della Pedagogia dei Genitori per i corsi di Scienze della Formazione Primaria

H. DEMO *alla pag. 3*

- ❑ *Mani nelle mani*: intrecciare altre culture nella genitorialità
- ❑ Gruppi di narrazione al Nido "Maggiolino"

C. CAPUSSOTTI *alla pag. 5*

*alla pag. 8*

## PENSAMI ADULTO

- ❑ Alternanza Scuola-Lavoro

M. FALOPPA *alla pag. 11*

## PARTECIPARE PER APPRENDERE

- ❑ Diversità, disabilità, diversabilità: grandi risorse per la scuola. Un esempio di compito autentico

E. CASTELLETTO *alla pag. 13*

- ❑ "Impariamo il mare - facendolo e vivendolo": dalla costruzione del plastico, all'utilizzo del libro tattile. Dal teatrino alla drammatizzazione della fiaba della Sirenetta, fino all'uscita didattica. Un'esperienza di didattica inclusiva nella scuola primaria

E. GRANDE - S. PORTIGLIATTI *alla pag. 15*

## QUAL È LA QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE/INCLUSIONE IN PIEMONTE? ALCUNI DATI

C. BERRETTA *alla pag. 18*

## SENZA DISTINZIONE

- ❑ Se un insegnante sospetta maltrattamenti su un alunno, ha l'obbligo di segnalare

*alla pag. 23*

## FORMAZIONE DOCENTI SPECIALIZZANDI

M. GUASTAVIGNA *alla pag. 24*

## PUNIRE O SANZIONARE?

F.M. CIANI *alla pag. 27*

## OSSERVATORIO

- ❑ Il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva le modifiche al D.Lgs n. 66/17 sull'inclusione scolastica (D.Lgs n. 96/19) *alla pag. 28*
- ❑ Supplenze personale scolastico per l'a.s. 2019-2020 (Ordinanza Ministeriale 38905/19) *alla pag. 31*
- ❑ Il piano educativo individualizzato non si tocca: una sentenza della Cassazione *alla pag. 32*

## APPELLO AI LETTORI

### HANDICAP & SCUOLA È IN DIFFICOLTÀ ECONOMICHE

Rinnovate l'adesione per il 2020 a "Handicap & Scuola"!

Adesione ordinaria: € 30

Adesione benemerita: € 40

Adesione benemerita con iscrizione  
al Comitato per l'Integrazione Scolastica: € 50

Versare l'importo sul c.c.p. n. 28177103 intestato Comitato per l'Integrazione scolastica, via Artisti 36, 10124 Torino indicando nella causale "Adesione ad Handicap & Scuola" o con bonifico (IBAN IT 62 Q076 0101 0000 0002 8177 103)

# GRAZIE, ELDA!

Lo scorso 15 ottobre Elda Gramondi ci ha lasciati. Elda è stata una brava insegnante. Una di quegli insegnanti che ognuno di noi auspica che i propri figli, i propri nipoti possano incontrare negli anni fondamentali della frequenza scolastica.

Nell'ultimo periodo della sua carriera, dopo un percorso di formazione impegnativo, sceglie di dedicarsi all'attività di sostegno alle classi con allievi con disabilità. E' un'insegnante esperta in pedagogia e didattica inclusiva.

Così tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 incontra Mario Tortello e Piero Rollero, fondatori del Comitato per l'Integrazione Scolastica e della rivista *Handicap & Scuola*, e si avvicina all'associazione di cui diventa socia attiva e componente del direttivo.

La sua presenza agli incontri del giovedì è costante, la partecipazione alle battaglie per la difesa dei diritti dei ragazzi in situazione di handicap e delle loro famiglie è pacata, ferma e convinta.

Negli ultimi anni coordina, in modo rigoroso e competente, il Comitato di redazione della rivista ed è sua la proposta di istituire una nuova rubrica che suggerisce di intitolare "Senza distinzione", fondata sul richiamo della Carta Costituzionale all'uguaglianza ed alla pari dignità sociale di tutte le persone, senza distinzione di razza, di lingua, di religione, di condizione sociale.

Un impegno per l'associazione ad una più ampia attenzione alle difficoltà di integrazione che altri allievi, oltre a quelli con disabilità, possono incontrare nel loro percorso scolastico.

Elda ci ha insegnato la fedeltà, anche nei tempi difficili, ai valori della democrazia, della Resistenza, della Costituzione. Lo ha fatto a volte anche in modo lieve, raccontando con una straordinaria capacità narrativa la storia delle "masche" delle valli piemontesi. Storie di donne perseguitate per le loro scelte di coerenza e libertà.

Anche quando i problemi di salute le impediscono di spostarsi in autonomia, mantiene il collegamento col Comitato utilizzando gli strumenti delle reti e continuando ad essere un riferimento importante per l'Associazione.

L'incontro con tante donne coraggiose, madri che non si sono lasciate abbattere da diagnosi infauste, spesso infondate sui danni irreparabili che la scienza medica attribuisce ai propri figli, le dà forza per combattere e infine accettare i problemi agli occhi che la limitano in tante attività.

Ora la nostra amica è libera dai problemi di salute che hanno segnato l'ultimo periodo della sua vita. Ci passa un testimone che ci invita a prendere dalle sue mani, mantenendo vivi nel nostro cuore i ricordi delle esperienze che abbiamo condiviso e continuando a testimoniare quello che ci ha insegnato di più bello e di più importante.

# PEDAGOGIA DEI GENITORI

a cura di AUGUSTA MOLETTA e RIZIERO ZUCCHI

## **PEDAGOGIA DEI GENITORI PER GLI INSEGNANTI DI DOMANI.**

### **Il valore aggiunto della Pedagogia dei Genitori per i corsi di Scienze della Formazione Primaria**

*HEIDRUN DEMO \**

In un convegno dedicato all'inclusione scolastica organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, ricordo di aver aspettato davanti alla porta dell'aula in cui avrei dovuto tenere il mio intervento la fine del work-shop precedente, quello dedicato alla Pedagogia dei Genitori. Quando la porta si è aperta, la pausa era terminata, ma i partecipanti faticavano ad uscire dall'aula.

Le sedie erano disposte in cerchio; in piccoli capannelli il dialogo continuava e le espressioni del viso mostravano emozioni forti e vere. Io, da esterna, non ero in grado di distinguere partecipanti e relatori. Un po' frettolosamente, ho dovuto chiedere di sistemare le sedie e di attivare il proiettore per gli interventi che stavano per cominciare. Ero colpita, però, dall'atmosfera che era rimasta in quell'aula, quella sensazione di relazione forte e autentica, quel setting di dialogo, la forte partecipazione emotiva che avevo ritrovato sui volti delle persone.

Questo è stato il mio primo contatto con la Pedagogia dei Genitori e, anche se poi ho avuto modo di leggere ed esplorare in modo più sistematico le riflessioni connesse a questa pratica, alcuni degli elementi intuiti in quel primo incontro casuale sono gli stessi che ritrovo oggi nell'esplicitare il valore dell'ap-

proccio promosso dalla Pedagogia dei Genitori per i percorsi formativi dei futuri insegnanti.

Credo ci siano almeno tre aspetti della Pedagogia dei Genitori che possono divenire un valore aggiunto nel percorso formativo di Scienze della Formazione Primaria. In primo luogo, l'approccio nasce dall'idea di legittimare la prospettiva sull'educazione maturata dai genitori e di portarla su un piano di dialogo paritario con le professioni insegnanti a scuola. Da un lato vi è l'idea di valorizzare la voce delle famiglie, certo diversa da quella degli insegnanti che riflettono e narrano sull'educazione in chiave professionale, ma di pari valore.

Dall'altro, l'approccio non si limita ad una celebrazione della cultura genitoriale fine a se stessa, ma la valorizza nel suo ruolo all'interno di una rete, quella fra genitori e quella fra scuola e famiglie. Il punto è allora cercare modi e strategie per dare voce ai genitori: perché la loro voce ha valore, ma anche perché, ascoltando e dialogando con loro, la scuola cresce, impara e migliora. Imparare l'idea di comunità educante, sentirne il valore, non è facile in università.

Le studentesse spesso faticano a cogliere la scuola nel suo essere rete di relazioni. Molte loro attenzioni sono catturate in questo periodo di formazione iniziale dalla relazione di insegnamento-apprendimento fra inse-

\* Docente di Pedagogia speciale - Università di Bressanone.

gnante e alunni, mentre rischia di sfuggire l'importanza degli altri nodi della rete. La proposta della Pedagogia dei Genitori, con la condivisione di un momento di gruppo di narrazione come nell'esperienza proposta in UNIBZ, apre uno squarcio significativo sul lavoro in rete a scuola, permettendo di comprenderne in modo profondo – incarnato nell'esperienza – il valore.

In termini più generali – ed è questo il secondo elemento che descrive il valore aggiunto dell'approccio per il percorso formativo delle future insegnanti – la Pedagogia dei Genitori promuove la cultura della narrazione autobiografica.

La valorizzazione della cultura pedagogica dei genitori, infatti, passa attraverso il racconto personale e soggettivo dei figli e delle esperienze vissute insieme a loro. Questa scelta si basa sull'idea che vi è un sapere latente nelle esperienze di vita di ciascuno che può emergere e farsi esplicito attraverso la narrazione dell'esperienza. Nel momento in cui si racconta di sé, infatti, ci si ritrova ad essere allo stesso tempo narratore e protagonista della storia raccontata e questo apre uno spazio di riflessione molto prezioso che contribuisce alla ricerca e alla costruzione di senso.

Quando la narrazione avviene all'interno di un gruppo, poi, la costruzione di senso è allo stesso tempo individuale e collettiva. Da un lato, infatti, l'ascolto di molte storie individuali incentiva la valorizzazione di molti saperi differenti, ognuno con le proprie uniche ed irripetibili caratteristiche. Dall'altro lato, il gruppo costruisce anche un significato collettivo che nasce dalle somiglianze fra le storie individuali e che costruisce una trama capace di intersecare significati individuali e significati collettivi.

Le diverse storie individuali trovano un loro posto all'interno di una storia collettiva costruita sulle somiglianze. Questo duplice riconoscimento di differenze e somiglianze permette di tratteggiare il sapere in termini complessi, organizzato attorno ad alcuni aspetti che si mostrano come comuni, ma senza appiattirlo su generalizzazione semplificanti. Significa diventare professionisti in grado di accogliere le incertezze, le incon-

gruenze e i dubbi che la complessità comporta.

Infine, un terzo elemento di valore della Pedagogia dei Genitori riguarda il contributo che questa può offrire sui temi dell'inclusione. È interessante come l'approccio sia stato sviluppato per dare voce alle mamme e ai papà di alunni con disabilità, spesso al momento del primo contatto del bambino con l'istituzione scolastica nell'ottica di presentare i bambini per come loro li conoscono. L'idea era quella che una loro narrazione che mettesse in rilievo i punti di forza dell'alunno o dell'alunna potesse contribuire ad un superamento di una visione incentrata sul deficit, ancora molto presente nel modo di guardare ai bambini con disabilità a scuola.

Questo ha funzionato e si è rivelato fondamentale per questi bambini. Ma è successo dell'altro. Dalla riflessione di questa pratica riservata ad alcuni genitori e bambini, diverse scuole hanno riconosciuto come questo percorso potesse essere utile a tutti gli alunni. Vi sono quindi esperienze che sono state allargate, sono diventate narrazione dei genitori di tutta una classe o di tutta una scuola.

Questo allargamento rappresenta un importante contributo alla cultura inclusiva della scuola che può riconoscere come interventi che nascono dalla presenza a scuola di alunni con disabilità danno risposta a bisogni che sono in realtà di tutti, ma che nella disabilità si mostrano con una forza tale da spingere a cercare soluzioni che si rivelano poi interessanti per tutti.

Ecco che allora la netta separazione fra "bisogni speciali" e "bisogni normali" si sfuma e l'inclusione si fa attenzione per i bisogni di ciascuno.

È dunque con fiducia che accolgo la realizzazione di questa formazione: l'entusiasmo per il valore aggiunto che abbiamo potuto cogliere nelle esperienze di Pedagogia dei Genitori realizzate presso la nostra Università fino ad ora e la fiducia che un approccio capace di promuovere cicli virtuosi di narrazione e riflessione possa generare ancora del nuovo inatteso, nelle nostre aule universitarie come nelle aule di scuola che saranno abitate dagli insegnanti del futuro.

## MANI NELLE MANI: INTRECCIARE ALTRE CULTURE NELLA GENITORIALITÀ

CHIARA CAPUSSOTTI \*

È possibile uno scambio culturale basato su quanto di più profondo ed essenziale vi è per l'umanità: l'educazione?

Si possono tessere relazioni collegando tra loro itinerari educativi compiuti da genitori provenienti da popoli diversi?

Vi è la possibilità di condividere la ricchezza prodotta dalla crescita del piccolo d'uomo?

La sfida è stata raccolta dall'Unione dei Comuni Nord Est Torino (NET) – Settore Socio Assistenziale, che unisce quattro Comuni della Provincia (Leini, San Benigno Canavese, Settimo Torinese e Volpiano), collegando fra di loro madri di diverse nazionalità in Gruppi di narrazione periodici, spazio di condivisione basato sulla narrazione.

### Come è nata questa idea nell'Ente?

Negli ultimi anni, l'Ente ha operato alcune scelte, quali:

- promuovere il lavoro di comunità;
- aderire alla Metodologia Pedagogia dei Genitori;
- partecipare a progettualità finanziate con fondi europei (progetto FAMI), finalizzate alla promozione di politiche per e con gli stranieri, in particolare inerenti la promozione della mediazione interculturale e la mediazione di comunità.

Uno dei luoghi nei quali si è scelto di promuovere il lavoro di comunità è il Centro Famiglia, nel quale si svolgono attività ed iniziative dedicate alla famiglia.

E' stato presso il Centro che alcuni operatori si sono avvicinati al metodo Pedagogia dei genitori, partecipando ad un percorso formativo.

Infine, sempre presso il Centro, da alcuni anni è attivo uno spazio compiti aperto a tutti i bambini del territorio. La caratteristica principale dello spazio compiti è di potenziare la lingua italiana, al fine di accogliere anche bambini stranieri. I bambini vengono accompagnati dai genitori. Le mamme dei bambini stranieri sono solite attendere i figli presso il Centro Famiglia. In breve tempo trasformano questo spazio in un momento di convivialità, proponendo le merende pomeridiane, offrendo il loro tè.

Nasce, di conseguenza, uno spazio strutturato di aggregazione prezioso, che permette di consolidare i rapporti nati in modo casuale; un'occasione importante per promuovere e dare significato al lavoro di comunità, come risposta ai bisogni del territorio.

Alle donne viene proposto di partecipare ad un gruppo di narrazione al fine di rafforzare la genitorialità, secondo la teoria della Pedagogia dei Genitori, con l'ausilio di un mediatore interculturale. Nasce il gruppo di narrazione "Mani nelle mani".

### Qual è il valore politico-sociale?

Il progetto è nato come una sfida volta ad integrare parti sociali ed iniziative territoriali con potenziali diversità presenti ed attive sul territorio, in particolare valorizzando le funzioni del Centro Famiglia presente sul territorio che sono volte alla promozione:

- della generatività, del prendersi cura;
- di iniziative rivolte alla comunità con l'obiettivo di integrare le famiglie;
- di iniziative a sostegno della genitorialità, favorendo la reciproca conoscenza e la diffusione delle conoscenze in ambito sociale e familiare.

Presso il Centro Famiglia è attivo il Coordinamento tra scuole, enti (il NET) ed associazioni che applicano la Metodologia Pedagogia dei Genitori.

Il progetto "Mani nelle mani" si colloca all'interno di questo coordinamento.

L'attuazione di questo Gruppo di narrazione è funzionale alla valorizzazione delle competenze educative dei genitori che narrano i figli su temi fondati sulla generatività e la positività.

### Qual è il collegamento di questa iniziativa con la Pedagogia dei Genitori?

Il gruppo di narrazione "Mani nelle mani" con le mamme del territorio assume un valore di scientificità grazie alla scelta di utilizzare la Metodologia Pedagogia dei Genitori.

Questa metodologia valorizza il sapere dei genitori, le loro competenze e le loro conoscenze; propone strumenti per esprimerle e diffonderle.

\* Responsabile area minori Servizi Sociali Unione NET Settimo Torinese.

Di conseguenza con l'applicazione di questo metodo con valenza scientifica si modifica la prospettiva della famiglia, si modifica il paradigma genitoriale: la competenza della famiglia si esprime attraverso la Metodologia Pedagogia dei Genitori permettendo ai genitori di acquisire consapevolezza e di assumersi la responsabilità del ruolo. Le persone si confrontano in gruppo, dipanano fili di vita che si trasformano in narrazione familiare, priva di valenza terapeutica, attraverso il confronto e lo scambio dell'esperienza.

Oggi si parla di famiglie vulnerabili. Il lavoro con le famiglie insiste sull'acquisizione di competenza, perché senza competenza la famiglia non è in grado di svolgere il proprio ruolo nella società.

Il Centro Famiglia è un luogo di comunità, di integrazione, di incontro delle diversità. La scelta è stata promuovere la diversità mettendola a confronto e scoprire che la diversità ha basi comuni.

Sono tutti genitori e figli, anche se di etnie diverse. Ognuno ha storie diverse, ma la narrazione in gruppo permette di apprendere che i desideri, le aspirazioni, i progetti sono gli stessi. La circolarità delle emozioni, che si esprime attraverso il pensiero di ognuno, lascia idee condivisibili.

### **Progetto Mani nelle Mani**

Al gruppo partecipano mamme italiane e straniere, volontari, l'assistente sociale e i ragazzi del servizio civile. Chi è genitore parla dei figli, chi è figlio parla dei genitori. La maggior parte delle mamme è di origine maghrebina, e per questo partecipa una mediatrice culturale: quanto di più caro si ha al mondo va presentato attraverso la lingua del cuore, quella materna.

Le mamme presentano i figli nella loro lingua, tramite argomenti scelti collettivamente. La dimensione affettiva emerge dal suono delle parole, dai gesti, dagli atteggiamenti, dalle espressioni del viso. La traduzione aggiunge significato alle emozioni; il tempo necessario all'esposizione e alla traduzione favorisce la concentrazione ed esaltano la relazione, fatta di ascolto e di attenzione. La musicalità, il tono e il ritmo della cadenza straniera esprimono la dolcezza dell'amore materno e rendono preziosa la lingua che lo esprime. Le narrazioni delle mamme italiane sono tradotte dalla mediatrice

culturale. L'effetto è di sentirsi al centro del mondo: le lingue che esprimono la genitorialità non appaiono barriere, ma inviti alla conoscenza reciproca. Ci si sente importanti: le proprie parole vengono tradotte, hanno una diffusione più ampia, risuonano con accenti diversi.

Non è solo la dimensione comunicativa che arricchisce, ma i contenuti delle genitorialità provenienti da altre parti del mondo, spesso considerate distanti ed estranee.

Si avverte un senso della famiglia che la società dei consumi ha attenuato, un rispetto per gli anziani e i deboli che dobbiamo recuperare. Vengono messi in comune gli itinerari educativi compiuti coi figli; l'attenzione e l'ascolto determinano una situazione familiare che collega i partecipanti. Nasce una comunità unita e solidale, rafforzata da altre riunioni, testimonianza della possibilità di creare senso di appartenenza tra persone provenienti da diversi popoli.

Ci sono alcuni concetti e valori che fanno parte della Metodologia Pedagogia dei Genitori che vengono ripresi e condivisi nel gruppo "Mani nelle mani".

**L'archetipo genitorialità.** Tutte le scienze che si occupano dell'uomo colgono il loro primo modello nella cura che i genitori hanno verso i figli. Le persone, prendendosi cura dell'altro, dei figli, si sentono uniti alla stessa matrice culturale.

**I valori culturali.** L'educazione dei figli, il loro diventare grandi, le relazioni tra generazioni, la cultura specifica di una famiglia e la cultura del paese di provenienza assumono un significato compiuto, se condivisi.

**Il valore per l'integrazione.** Si è oltre l'etnia, oltre l'usanza. L'umanità può unirsi sul valore comune della genitorialità.

**Il valore linguistico.** La possibilità di parlare nella propria lingua favorisce la potenza del pensiero e la poesia della completezza. L'attesa della traduzione diviene osservazione e meditazione. Comprendere il significato traduce l'emozione in concetto.

Il gruppo è aperto e si può partecipare anche una sola volta (ad esempio ha partecipato una coppia colombiana per osservare direttamente il gruppo, portando il proprio contributo esperienziale).

È un gruppo non solo multietnico, ma anche multigenerazionale, dove emerge la differenza tra generazioni, ma anche la ricchezza della differenza e dei vissuti.

I membri parlano. Il mediatore traduce le parole. I membri parlano di nuovo. Le parole viaggiano in modo circolare nel gruppo: parole apparentemente diverse e prive di senso, ma che in realtà hanno musicalità e stessi significati. La circolarità tocca ognuno, che si arricchisce di esperienza nuova.

Il rispetto per l'altro, che si traduce in attento ascolto, è sempre presente durante ogni narrazione. Si trasmettono spunti di riflessione che spesso vengono ripresi in tempi e spazi successivi.

### Creare comunità

I membri del gruppo non sono solo delle persone che si confrontano. Durante la narrazione i partecipanti assumono ruoli e funzioni precise: il gruppo rappresenta la FAMIGLIA, il membro più anziano il PADRE. I membri entrano in contatto con il ricordo e possono sentire il gruppo come la propria famiglia o un membro come il proprio genitore.

Rispetto, riflessività, silenzio, lacrime e sorrisi: un concentrato di emozioni verso gli altri e verso se stessi e continui nuovi spunti di riflessione: essere genitori di figli adolescenti, essere stati figli adolescenti; che cosa sperare per il futuro dei propri figli, che cosa si è sperato per i propri genitori...

Le persone si espongono con le proprie emozioni forti, ma il gruppo è in grado di contenerle. Svolge una funzione protettiva che permette ad ognuno di narrare le proprie fragilità. Le pause sono necessarie per far decantare l'emotività.

Sembra di essere ad una tavola imbandita: ognuno porta un po' di sé e prende un po' degli altri; tutto ciò è nutrimento.

### Quali sono i risultati politico-sociali?

Il gruppo ha acquisito **continuità nel tempo** per decisione dei singoli componenti. Non c'è stata una delega, le persone hanno deciso in modo consapevole e responsabile. I singoli hanno scelto di stare in gruppo, prendendo una decisione tra pari. Nel gruppo si creano delle relazioni che sono sullo stesso livello. Sono presenti genitori e figli e nel gruppo hanno lo stesso peso.

Il gruppo, quale comunità educante, è:

- un luogo di **integrazione**, inteso come spazio di comunità solidale, aggregativo, di con-

fronto, di promozione del senso di familiarità e di condivisione educativa.

- **misto**, e come tale è uno spazio interculturale, di scambio di culture educative e relazionali, innovativo.

- un luogo di **prevenzione**. La prevenzione si promuove in un luogo deputato alla socializzazione, attraverso un tempo condiviso, uno spazio di espressione e il senso di responsabilità.

### Dati

Il gruppo si incontra sempre presso la sede del Centro Famiglia, nella giornata del mercoledì, nel primo pomeriggio (scelta per permettere alle mamme di partecipare prima di andare a prendere i loro figli a scuola), a cadenza mensile per un'ora e mezzo.

È composto solitamente da circa 15 persone; i partecipanti sono: 10 donne, 1 esperto, 5 volontari, 1 o 2 mediatori interculturali, 1 educatore ed 1 assistente sociale, non sempre tutti presenti.

### Il Centro Famiglia

Il Centro Famiglia "Facendo famiglia" si propone di potenziare le capacità dei singoli e delle famiglie, facendosi carico concretamente ed emotivamente dei propri membri.

I genitori, nell'assolvere ai loro compiti di cura, fronteggiano nel loro ciclo di vita eventi destabilizzanti e di criticità.

Le diverse attività progettuali promosse contrastano le fragilità delle persone, che vengono sostenute dall'apporto di pareri esperti. Il servizio mira al potenziamento delle capacità di strategie di adattamento delle famiglie. L'integrazione nella comunità locale dei nuclei familiari di stranieri comunitari ed extra rappresenta un altro obiettivo generale del progetto.

Il progetto "Mani nelle Mani", progetto privo di valenza terapeutica, ma volto al confronto e allo sviluppo di comunità, si articola anche in altre diverse proposte, volte principalmente al potenziamento della lingua italiana. Uno degli obiettivi del gruppo di narrazione è la produzione di un libretto che raccolga le storie di vita di ognuno. Ad integrazione di questa esperienza sono stati promossi alcuni laboratori, di sartoria e di cucina, oltre che un corso di italiano. Nel 2018, in seguito all'attivazione del laboratorio di cucina, è stato prodotto un ricettario di cucina internazionale, che ha raccolto tutte le proposte culinarie delle diverse etnie.

## GRUPPI DI NARRAZIONE AL NIDO MAGGIOLINO

Il Comune di Riccione ha promosso un corso di formazione sulla Metodologia Pedagogia dei Genitori rivolto alle educatrici dei nidi del territorio. In alcune realtà sono stati organizzati i Gruppi di narrazione, uno dei quali presso il nido aziendale *Maggiolino* della casa editrice Maggioli di Sant'Arcangelo di Romagna.

### L'esperienza vissuta

#### EDUCATRICI NIDO MAGGIOLINO

In occasione dei colloqui individuali, le educatrici Simona e Giulia hanno raccolto le suggestioni dei genitori rispetto alle tematiche trattate negli incontri: "Le regole che voglio trasmettere a mio figlio/a" e "I tre aspetti positivi di mio figlio/a". Sono stati programmati due incontri; nel primo, seduti in cerchio, si è ribadita la finalità principale dell'incontro: il gruppo di narrazione non è un gruppo di mutuo-aiuto, ma uno spazio di condivisione, che permette di prendere coscienza di sé come genitore o come figlio. Le regole basilari degli incontri sono poche ma chiare: non vi sono conduttori o esperti; alcuni partecipanti si assumono la responsabilità del buon funzionamento; si parte dal positivo; ogni partecipante responsabilmente narra solo quello che vuole gli altri sappiano, racconta liberamente l'itinerario educativo compiuto come genitore o come figlio, la sua crescita, gli episodi più significativi, il carattere, il comportamento, senza schemi prefissati, partendo dalla propria esperienza; ciascuno narra a turno senza esser interrotto; mentre uno parla tutti gli altri ascoltano; non vi sono dichiarazioni di ordine generale, si narrano situazioni vissute e sperimentate; si narra su temi educativi, scelti dai partecipanti, a carattere concreto e generativo; fra i partecipanti vi è chi si impegna a calendarizzare gli incontri, a garantire la continuità, a sollecitare le presenze; si invita chi ha narrato a scrivere quanto esposto; le narrazioni vengono lette collettivamente e raccolte dai responsabili; periodicamente il gruppo approfondisce le componenti teoriche della Metodologia; gli itinerari raccolti vengono diffusi a livello più vasto, col consenso dei partecipanti, come testimonianza delle loro competenze educative.

Di seguito si riportano alcune frasi significative

tratte dalle narrazioni riguardanti gli aspetti ritenuti positivi.

#### **Tre cose positive di Maia...**

*Maia è arrivata come un fulmine a ciel sereno nella nostra vita; io ero alla soglia dei 40 anni e sia io che suo padre avevamo smesso di pensare che un altro figlio sarebbe arrivato; era un periodo in cui avevo perso diversi chili, sentivo uno strano rigonfiamento a livello addominale e a tutto pensavo tranne che di avere in grembo una bambina. Andai a fare una visita ginecologica per escludere la presenza di un fibroma e quando il dottore appoggiò l'ecografo mi disse con fare ironico: "Simona, il tuo fibroma ha braccia e gambe e un'età gestazionale ecografica di circa 17 settimane; ma come hai fatto a non accorgertene?". Non vi dico il mio stupore, misto a felicità e preoccupazione... Avevo fatto antibiotici per una linfangite, lastre dentali e antivirale per un herpes zoster, ma soprattutto non l'avevo mai pensata!*

*Maia è un portento, forte e determinata. Ha una simpatia travolgente, è una vera attrice e commediante, cerca di portare tutte le situazioni a suo favore facendo leva anche sulla sua stazza minuta e gracilina, ma sopra ogni cosa Maia è una bambina affettuosa e con una grande capacità di conciliare e far scaturire negli altri la parte buona. Maia è il nostro secondo miracolo oltre a suo fratello ed è uno stimolo continuo a lottare per quello che conta veramente.*

Simona (educatrice)

#### **Tre cose positive di Filippo...**

*Da quando ho saputo il tema generatore dell'incontro ho pensato spesso alle tre cose positive di Filippo... La prima è la sua curiosità: vedere come si approccia alle cose che scopre ogni giorno, osservare come "smonta" i suoi giochi preferiti per capire cosa sono e come funzionano, guardare i suoi occhi luccicanti davanti a qualcosa di nuovo e inaspettato. Probabilmente tutti i bambini sono così, ma io non ero preparata a questa sua grande curiosità e devo ammettere che spesso mi fa vedere le cose che ho sotto gli occhi tutti i giorni con una nuova luce. Il secondo lato positivo di Filippo è che,*



nonostante sia abbastanza piccolo (14 mesi), è davvero molto comunicativo. Con le sue prime paroline, le espressioni del volto, i suoi gesti, il riso o talvolta anche con il pianto, riesce davvero ad esprimere in modo semplice ma allo stesso tempo molto efficace e chiaro quello che prova e quello che sente in ogni circostanza, e questo mi aiuta davvero molto a capire se sto facendo bene il mio "lavoro" e in qualche modo mi rassicura sapere che lui, a suo modo, riesce a darmi il suo "ritorno".

L'ultima delle tre cose positive che ho scelto è la sua solarità: anche se in questo primo periodo probabilmente non è riuscito ad esprimerla appieno qui all'asilo nido, devo dire che con i suoi sorrisi e la sua aria sempre molto sorridente riesce davvero a migliorare le mie giornate, anche quelle più buie o quelle in cui torno a casa stremata e stanca dal lavoro; riesce davvero a farmi apprezzare le piccole cose e spazza via tutto in un istante.

Nadia (mamma di Filippo)

### **Tre cose positive di me...**

Non posso descrivere i tre aspetti positivi di mio figlio in quanto non sono mamma, ma, essendo figlia, ho pensato di esprimere quelli che, secondo me, sono i miei tre punti di forza.

Inizialmente non è stato facile trovare tre cose positive di me, non ci avevo mai pensato prima d'ora, ma dopo una lunga riflessione sono riuscita a scorgere tre aggettivi positivi che mi caratterizzano: determinata / tenace, sensibile e solare. Mi considero una persona determinata perché quando mi prefisso degli obiettivi da raggiungere difficilmente mi arrendo...

La seconda cosa positiva di me credo sia la sensibilità; questa qualità credo che possa essere giudicata, in generale, sia in positivo che in negativo ma, secondo me, è assolutamente positiva. Essere una persona sensibile porta, di conseguenza, anche ad avere altre risorse come ad esempio l'empatia.

L'ultimo aspetto positivo che ho scelto di attribuirmi è il fatto di essere una persona solare.

Giulia (educatrice)

### **Tre cose positive di Rebecca...**

Quando all'incontro ho iniziato a parlare ho detto subito che la Rebecca è una bimba molto comunicativa, soprattutto perché alla soglia dei 3 anni (ad oggi mancano solo 2 mesi) parla

molto bene un italiano fluente che permette a noi genitori - e non solo a noi - di capire cosa lei vuole e ciò di cui ha più bisogno. Questa sua spiccata parlantina l'ha resa una bambina furba e affabile; sto parlando di quella furbizia mista ad una notevole intelligenza che lei sfrutta appunto per chiedere ciò che più le interessa senza fare tanti capricci, ma andando direttamente al sodo. E questa furbizia si nota anche quando magari si trova a contendere i giochi con altri bambini; se vuole qualcosa se la prende senza usare la forza ma sfruttando l'astuzia.

Inoltre sa bene a chi chiedere le cose; con i nonni vince facile, ma a noi genitori ci studia in continuazione e quando vuole qualcosa punta la persona giusta per raggiungere il suo obiettivo; emblematico è l'esempio del cioccolatino al mattino che la mamma non vuole darle, allora lei viene da papà mentre mia moglie è in bagno e all'orecchio, in gran segreto, chiede il suo "kin-derino".

Allo stesso tempo Rebecca è dolce e sa farsi volere bene sia con i gesti che con le parole, perché insieme all'abbraccio e al bacino sussurra frasi come "mamma sei il mio amore", oppure "papà sei tutto mio" che riempiono di orgoglio e ti sciogliono il cuore.

Alessandro (papà di Rebecca)

### **Tre cose positive di Nicolò...**

Nicolò è un bambino sveglio. So che può risultare fazioso e ovvio detto da una mamma, ma questo aggettivo racchiude in sé la sua caparbia e tenacia. È un bambino che ha dovuto imparare presto a relazionarsi con bimbi più grandi e questo ha stimolato in lui curiosità e imitazione. Gli piace provare nuove sfide e finché non riesce nel suo obiettivo prova e riprova e cerca sempre di perfezionarsi. Nicolò è un bimbo preciso e ordinato. Sa perfettamente quale è il posto delle sue scarpe e quale il posto di quelle della mamma e del babbo. Non gli piace che i colori non siano in fila o i libri in ordine. Infine Nicolò è un bambino allegro e divertente, è la macchietta di casa. Avere il privilegio di osservarlo mentre fa ballare e cantare nonni e zii è uno spettacolo per gli occhi e per il cuore. Ha la capacità straordinaria, che solo i bambini posso avere, di rendere meravigliosa anche una giornata storta.

Alessia (mamma di Nicolò)

### **Tre cose positive di Agnese...**

*Scegliere tre cose positive che distinguono la nostra piccola Agnese direi che è stato abbastanza semplice. Ne abbiamo parlato un po' in casa e la prima cosa che ci è venuta in mente è stata la generosità. Il secondo aspetto positivo è la gentilezza. E' gentile quando regala le sue dolci carezze per dimostrare quanto vuole bene alle persone che le sono accanto. E' gentile quando ti ringrazia perché l'hai aiutata a fare qualcosa. Poi c'è l'attenzione che ha verso le persone: quando si trova in un contesto che non conosce, ha bisogno di studiare attentamente tutto ciò che la circonda prima di buttarsi e in particolare osserva adulti e bambini per capire se può fidarsi e affidarsi a loro. Non è semplice conquistare la sua fiducia, ma se ci si riesce lei inizierà a dimostrare tutta la sua generosità e gentilezza!*

Claudia (mamma di Agnese)

### **Considerazioni delle educatrici**

Il gruppo di narrazione ha creato un ambiente ricco di rispetto e empatia, funzionale alla condivisione della genitorialità, alla conoscenza di sé, della propria storia e delle proprie competenze formative, alla valorizzazione di sé, a sua volta funzionale alla valorizzazione degli altri; ha permesso ai genitori di ritagliarsi uno spazio per riflettere sull'itinerario compiuto con il figlio. Narrare nel gruppo determina una situazione autentica, di confronto reale tra persone che si guardano in volto riprendendo una relazione umana diretta, spesso oggi sostituita dalla comunicazione virtuale.

I gruppi permettono ai partecipanti di acquisire la consapevolezza rispetto alle competenze educative dei genitori e alla necessità di una loro valorizzazione; questa consapevolezza, resa nota durante gli incontri, ha suscitato nel gruppo grande coinvolgimento e forti emozioni. I temi generatori da noi proposti hanno fatto sì che i genitori si siano fermati a pensare ai propri figli in modo molto profondo come mai – detto da loro – avevano fatto prima; ci siamo rese conto che fermarsi a pensare - e soprattutto a scrivere - , presi come siamo dalla vita frenetica, non è poi così scontato. Abbiamo fin da subito, nella fase della nostra formazione, capito la validità di questa metodologia; ci aveva col-

pito il suo essere controtendenza, il suo voler accorciare le distanze tra educatrici e famiglie, dando valore al senso umano e di familiarità; questo approccio lo sentivamo già nostro, perché per tanti aspetti lo applicavamo già. Prima di conoscere la *Pedagogia del Genitori* ci chiedevamo se fossimo sulla buona strada, se un rapporto come questo con le famiglie non fosse troppo rischioso per l'eventuale scatenarsi di dinamiche controproducenti. L'oggettivazione e la legittimazione della nostra visione ci ha rese più forti, capaci e consapevoli di come e dove stessimo dirigendoci. Quando abbiamo deciso di applicare il progetto nella nostra realtà, avevamo la perplessità che potesse sembrare ridondante per una piccola comunità come la nostra, dove è molto forte il senso di patto educativo servizio-famiglia, ma tale perplessità è svanita quando abbiamo capito che il rapporto e l'autoconsapevolezza non sono mai statici ma vanno nutriti, sollecitati e curati.

Andando più nello specifico dell'esperienza, e astraendoci responsabilmente da un giudizio sulle narrazioni e sui vissuti portati dai partecipanti, la cosa che ci resta più impressa è quanto i genitori alle volte non siano consapevoli del grande, prezioso e stupefacente lavoro educativo che svolgono. Siamo state testimoni di racconti su educazioni apparentemente inconsapevoli e destrutturate, quando invece ogni tipo di educazione o stimolo o intenzionalità segue delle leggi che, anche se non ufficialmente decodificate, hanno un potere generatore di investimento, progettualità, speranza, amore. In un tempo veloce, fermarsi e dedicarsi un tempo di riflessione (lento) è fondamentale per strutturare e costruire una più salda, consapevole e – perché no? – anche compiaciuta identità genitoriale. Abbiamo notato che molti genitori, nel presentare il loro approccio educativo e di lettura dei bambini, facevano riferimento alla loro esperienza di figli, dando forza alle loro scelte educative in quanto nate dall'approvazione o negazione delle modalità ricevute e tramandate dalle loro famiglie di provenienza. In sintesi è come se dicessero: "Insegno quello che mi è stato insegnato, imparo da quello che ho ricevuto e lo ripropongo con le mie modalità o, al contrario, lo rifiuto e non lo utilizzo in quanto, avendolo vissuto sulla mia pelle, non voglio farlo vivere ai miei figli".

## ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

MARISA FALOPPA \*

Riceviamo la comunicazione che segue dal papà di uno studente con disabilità che frequenta un Istituto Professionale Agrario.

*“Sento parlare di Alternanza Scuola Lavoro, di questa importante opportunità offerta agli studenti delle scuole secondarie. Penso che per Paolo potrebbe essere un’occasione importante per conquistare autonomie e per incontrare il mondo del lavoro, per individuare potenzialità che potrebbe esercitare, terminata la scuola, in un percorso di inserimento sociale, in un progetto di vita che guardi al futuro, pensandolo adulto.*

*Le lezioni sono finite da alcuni giorni. Negli anni ho incontrato la disponibilità al dialogo, più che altro all’ascolto, da parte della scuola. Ho scritto pertanto alla referente di istituto sulla disabilità per chiedere delucidazioni in merito a cosa fino ad ora era stato fatto per Paolo e che cosa s’intendeva fare nel prossimo anno scolastico sul tema alternanza scuola lavoro.*

*Evidenzio che, su richiesta della scuola, anche se non ne eravamo pienamente convinti, abbiamo accettato per Paolo, che ha una diagnosi di autismo, un percorso scolastico con valutazione differenziata”.*

Questa la risposta della referente per l’integrazione degli allievi con disabilità della scuola:

“Per quanto riguarda l’Alternanza Scuola Lavoro per gli allievi disabili il dipartimento, in accordo con la dirigenza e il gruppo Alternanza Scuola Lavoro della scuola, mette in atto le seguenti modalità:

- I ragazzi partecipano con i compagni (compatibilmente con la loro patologia) a tutte le lezioni con gli esperti, che la scuola organizza nell’orario scolastico.

- Per i ragazzi che seguono il programma della classe e che sono valutati in modo conforme, le attività di stage sono svolte con le stesse modalità dei compagni, dopo aver frequentato il corso sulla sicurezza e aver superato il test finale.

- Per i ragazzi con valutazione differenziata, ciò che fa da scriminante per lo svolgimento di attività di stage è la loro autonomia: infatti coloro che sono in grado di raggiungere il luogo dello stage in modo autonomo e di stare in un luogo diverso dalla scuola senza alcun aiuto, se non delle indicazioni iniziali di come svolgere l’attività, potranno (se lo vorranno) fare delle ore di stage, senza aver il vincolo del monte ore obbligatorio.

- Per i ragazzi che invece non sono in grado di svolgere le attività in modo autonomo, non si prevedono stages di Alternanza Scuola Lavoro, perchè in tali attività (che si svolgono fuori dall’orario scolastico e durante le vacanze) non è possibile inserire il supporto di un docente o di un educatore, anche perchè verrebbe meno uno dei motivi fondanti dello stage, cioè rendere i ragazzi autonomi in un ambiente lavorativo. Purtroppo per molti allievi il raggiungimento di alcune autonomie non è avvenuto e pertanto non è stato possibile intraprendere un percorso di stage.

Per tutti loro però la scuola, su richiesta dei servizi sociali, del neuropsichiatra e della famiglia, si attiva per un percorso di orientamento in uscita.

- Per alcuni, che frequenteranno la classe quinta il prossimo anno, abbiamo già comincia-

\* Comitato per l’Integrazione Scolastica.

to a fare il passaggio al centro diurno del territorio. Tale passaggio si è concretizzato con la partecipazione ad un laboratorio pomeridiano durante tutto l'inverno, con la frequenza presso il centro tutte le mattine durante le vacanze estive e con l'organizzazione di un orario adatto alla frequenza pomeridiana (dal pranzo fino alle 16.30) per il prossimo anno scolastico. Tutto ciò al fine di abituare l'allievo ad attività diverse da quelle della scuola, attività che diventeranno poi la sua routine. Fra queste proposte gli allievi troveranno anche delle attività più vicine al mondo del lavoro, che potranno fare con gli educatori di riferimento.

- Per altri allievi che non risiedono nel territorio dei comuni del Consorzio Socio Assistenziale, negli anni passati i docenti hanno incontrato assistenti sociali di riferimento, neuropsichiatri ed educatori per programmare insieme alle famiglie le attività più consone agli allievi. Se lo riterete opportuno, la scuola sarà disponibile a fare i dovuti passaggi per l'inserimento di Paolo dopo la fine della scuola”.

La vicenda riferita dal genitore e la risposta della scuola inducono ad alcune considerazioni in merito ai seguenti argomenti:

- Il diritto dell'allievo disabile di non essere discriminato nella fruizione di un'esperienza educativa e sociale importante che caratterizza il percorso di studio nella scuola secondaria di secondo grado.

- L'esigenza di attuare percorsi di orientamento aperti a tutte le opportunità che il territorio può offrire, in un'ottica di attese positive orientate all'inserimento sociale.

- La questione dell'autonomia della persona con disabilità, perchè - come indica la legge 104/92 - "l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento ne' da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap". Inoltre la Carta Costituzionale impone alle istituzioni di rimuovere gli ostacoli che impediscono la libertà, l'uguaglianza e la partecipazione dei cittadini alla vita sociale.

L'alternanza Scuola Lavoro, a seguito della Legge del 13 luglio 2015 n. 107, è stata inserita organicamente nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione. Rispetto al corso di studi prescelto, la Legge 107 stabilisce un monte ore obbligatorio per attivare le esperienze di alternanza che coinvolgeranno, a partire dalle classi

terze, tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione.

Con la Legge di Bilancio 2019 (Legge 30 dicembre 2018 n. 145), i percorsi in alternanza scuola-lavoro sono ridenominati "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" e, a decorrere dall'anno scolastico 2018/19, sono attuati per una durata complessiva:

- non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali;

- non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici;

- non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei.

Per gli studenti con disabilità certificata, i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono dimensionati in modo da promuovere l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Le strutture ospitanti i periodi di lavoro devono garantire spazi adeguati per consentire agli studenti con disabilità l'esercizio delle attività previste, anche con l'abbattimento di eventuali barriere architettoniche.

L'autonomia è pertanto un obiettivo da promuovere, non un *discrimine* per accedere a questa importante strategia educativa. Il Gruppo di lavoro che elabora il Progetto educativo dello studente con disabilità ne definisce contenuti e finalità. La scuola non decide da sola, condivide le scelte con la famiglia, con l'allievo e con le figure professionali che interagiscono con lui.

Fondamentale anche il ruolo del GLI (Gruppo di Lavoro di Istituto per l'Inclusione) nel definire in modo esplicito nel Piano dell'Offerta Formativa modalità non discriminanti di partecipazione ai percorsi di Alternanza Scuola Lavoro per gli allievi con disabilità.

Alcune considerazioni finali sui percorsi di orientamento in uscita dalla scuola superiore. Il compito di accompagnare lo studente nella scelta fra le varie opportunità che gli consentono di proseguire un progetto di vita con attese positive si svolge in un panorama di possibilità che spaziano dal Centro Diurno gestito dai servizi sociali del territorio, alla formazione professionale e prelaborativa, all'Università. La disabilità non comporta automaticamente l'accesso ai servizi di assistenza. Diventare autonomi ed inserirsi nel mondo del lavoro si traduce in soddisfazione di vita, in relazioni sociali gratificanti ed in un grande risparmio per il bilancio del paese.

## DIVERSITÀ, DISABILITÀ, DIVERSABILITÀ: GRANDI RISORSE PER LA SCUOLA. UN ESEMPIO DI COMPITO AUTENTICO

ELENA CASTELLETTO \*

*Lavoro sul sostegno della scuola primaria da circa vent'anni; l'anno scorso mi sono trasferita alla DD Collodi, una scuola dalla forte impronta inclusiva, e sono stata inserita in un team in cui l'insegnante curricolare, maestra Silvia, ha fortemente voluto che la nostra classe partecipasse ad un progetto pensato per le seconde anche se ci trovavamo in terza. Non ero presente durante le ore di realizzazione, ma ho potuto assistere alla lezione aperta svoltasi in chiusura del laboratorio ammirandone così i risultati.*

*Propongo la diffusione dell'esperienza, affinché possa essere uno spunto di lavoro per altri colleghi.*

Tramite il Comitato regionale del Piemonte delle PGS (Polisportive Giovanili Salesiane) la scuola ha potuto usufruire di due progetti di "GIOCOMOTRICITÀ": uno gratuito in orario extrascolastico e uno a pagamento durante le ore di lezione. La metodologia, afferente al metodo Aucouturier, è basata sul coinvolgimento attivo di tutti gli alunni, calibrato sulle diverse potenzialità attraverso l'utilizzo del metodo induttivo, della scoperta guidata, del problem solving e su appropriati adattamenti nell'ottica di una didattica inclusiva.

Entrambi i progetti sono stati realizzati grazie a Patrizia (1).

(1) Marin Patrizia è un tecnico dell'abilità motoria e sportiva con una specializzazione in psicomotricità in educazione e con un'altra specializzazione in sostegno alla disabilità in ambito educativo.

I genitori della 3<sup>a</sup> D sono stati unanimi nell'adesione al progetto in orario scolastico e tutti i bambini hanno espresso gioia nel parteciparvi. L'insegnante che ha accolto il laboratorio durante le sue ore, con l'aiuto della OSS Sara, è la maestra Silvia Dardanelli che scrive quanto segue.

### GIOCHI INCLUSIVI CREATI DA NOI

Patrizia ci ha dato la possibilità di concludere il percorso creando dei giochi che abbiamo definito "inclusivi" perché sono pensati per tutti bambini.

Tema: LO SPAZIO.

Il lavoro si è svolto in diverse fasi:

⇒ LA PROGETTAZIONE: divisi in 4 gruppi abbiamo immaginato un gioco

⇒ LA SPERIMENTAZIONE: abbiamo provato a giocare verificando se le nostre idee erano funzionali al gioco e al divertimento

⇒ LA REGISTRAZIONE SU UN FOGLIO: abbiamo scritto le regole dei giochi con gli adeguamenti pensati per le diverse esigenze dei giocatori

⇒ LA "MESSA IN ONDA": durante la lezione aperta con i genitori, ogni gruppo ha presentato il proprio lavoro

Siamo molto orgogliosi di questo lavoro perché è frutto della nostra creatività, cooperazione, sensibilità. E' proprio un lavoro del tutto **NOSTRO!**

La presenza di A. ci ha fornito **l'opportunità**

di svolgere un'attività come giocomotricità che nessuna altra classe terza ha fatto. Abbiamo mosso il nostro corpo in modo **non convenzionale** (corpo lungo, corpo stretto, corpo aperto, corpo chiuso, corpo a terra, corpo in ginocchio, tutti uniti, tutti isolati.....), abbiamo lavorato insieme ad A. facendo attenzione alle sue modalità di movimento, abbiamo lavorato a coppie e in piccolo gruppo.

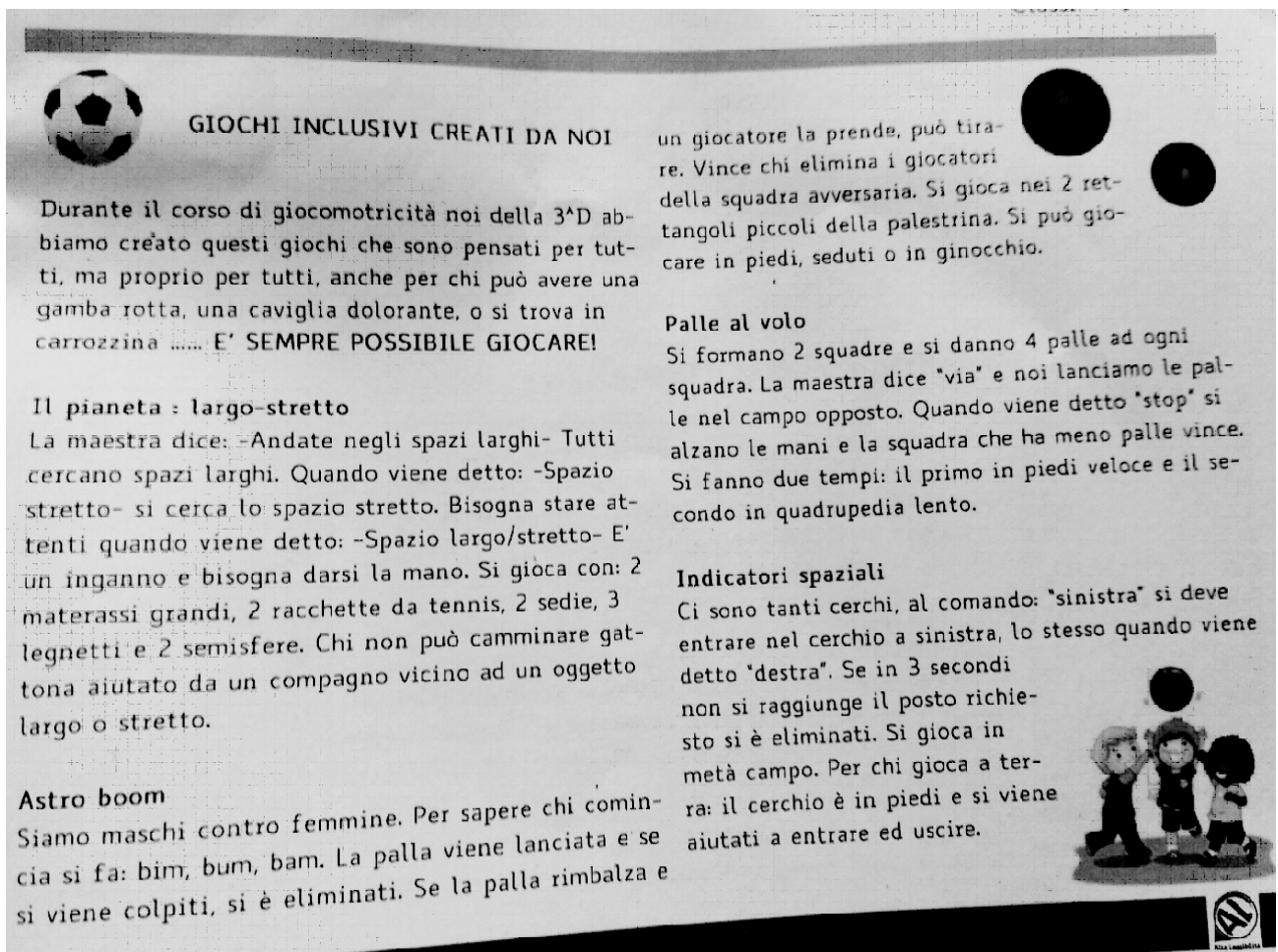
Durante le lezioni di attività motoria consuete, giochiamo secondo le regole sportive conosciute, ma questa attività è completamente un'altra cosa!

✓ La **competitività** si trasforma in **cooperazione**

- ✓ La **velocità** diventa **lentezza**
- ✓ Le **regole** sportive le **facciamo noi**
- ✓ L'**ansia** del risultato è sconfitta dal **piacere** di giocare insieme
- ✓ Le **abilità motorie** di ciascuno si ampliano **oltre i confini**

***Pensiamo di essere fortunati perché abbiamo scoperto cose nuove di noi stessi e degli altri.***

*Il giornalino della scuola ha dedicato uno spazio per la pubblicazione dei giochi: buon divertimento!*



**GIOCHI INCLUSIVI CREATI DA NOI**

Durante il corso di giocomotricità noi della 3<sup>a</sup>D abbiamo creato questi giochi che sono pensati per tutti, ma proprio per tutti, anche per chi può avere una gamba rotta, una caviglia dolorante, o si trova in carrozzina ..... **E' SEMPRE POSSIBILE GIOCARE!**

**Il pianeta : largo-stretto**  
La maestra dice: -Andate negli spazi larghi- Tutti cercano spazi larghi. Quando viene detto: -Spazio stretto- si cerca lo spazio stretto. Bisogna stare attenti quando viene detto: -Spazio largo/stretto- E' un inganno e bisogna darsi la mano. Si gioca con: 2 materassi grandi, 2 racchette da tennis, 2 sedie, 3 legnetti e 2 semisfere. Chi non può camminare gattona aiutato da un compagno vicino ad un oggetto largo o stretto.

**Astro boom**  
Siamo maschi contro femmine. Per sapere chi comincia si fa: bim, bum, bam. La palla viene lanciata e se si viene colpiti, si è eliminati. Se la palla rimbalza e un giocatore la prende, può tirare. Vince chi elimina i giocatori della squadra avversaria. Si gioca nei 2 rettangoli piccoli della palestra. Si può giocare in piedi, seduti o in ginocchio.

**Palle al volo**  
Si formano 2 squadre e si danno 4 palle ad ogni squadra. La maestra dice "via" e noi lanciamo le palle nel campo opposto. Quando viene detto "stop" si alzano le mani e la squadra che ha meno palle vince. Si fanno due tempi: il primo in piedi veloce e il secondo in quadrupedia lento.

**Indicatori spaziali**  
Ci sono tanti cerchi, al comando: "sinistra" si deve entrare nel cerchio a sinistra, lo stesso quando viene detto "destra". Se in 3 secondi non si raggiunge il posto richiesto si è eliminati. Si gioca in metà campo. Per chi gioca a terra: il cerchio è in piedi e si viene aiutati a entrare ed uscire.

**“IMPARIAMO IL MARE - FACENDOLO E VIVENDOLO”:  
DALLA COSTRUZIONE DEL PLASTICO, ALL’UTILIZZO DEL LIBRO TATTILE.  
DAL TEATRINO ALLA DRAMMATIZZAZIONE DELLA FIABA DELLA SIRENETTA,  
FINO ALL’USCITA DIDATTICA.**

**Un’esperienza di didattica inclusiva nella scuola primaria**

ELISABETTA GRANDE, SILVIA PORTIGLIATTI \*

In una scuola primaria di un piccolo paese di provincia, ai piedi delle Alpi, un gruppo di docenti ha realizzato un progetto di didattica inclusiva a partire dal principio dell’“imparare facendo”, riscuotendo grande successo sia rispetto alla partecipazione dei bambini, che hanno accolto con entusiasmo la proposta laboratoriale, sia rispetto al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il percorso didattico è stato progettato e realizzato con l’obiettivo di avviare gli alunni alla conoscenza dell’“ambiente marino” attraverso la costruzione di un plastico del mare con elementi antropici e naturali, fauna e flora. Le classi prime e seconde sono state protagoniste attive del loro apprendimento. Dopo la costruzione del plastico, è stata presentata la fiaba della Sirenetta, utilizzando un libro tattile precedentemente costruito. Gli alunni sono stati quindi coinvolti in un’attività di drammatizzazione, attraverso l’uso di un teatrino nel quale muovevano i personaggi protagonisti del racconto. Infine hanno vissuto l’esperienza diretta del mare grazie a un’uscita didattica presso una località marina della Liguria, durante la quale hanno potuto svolgere attività laboratoriali sulla spiaggia.

I bambini coinvolti si sono dimostrati entusiasti all’idea di veder nascere attraverso il plastico l’ambiente marino grazie alla loro immaginazione, in particolare quegli alunni che avevano visto il mare solo nei filmati proiettati in classe. Attraverso un brainstorming, ciascun alunno ha immaginato quali animali potessero vivere nel mare. Le docenti, attraverso l’ausilio della Lim, hanno proiettato immagini e video degli animali nominati dai bambini, approfondendo la conoscenza della loro vita, dell’alimentazione e della riproduzione. Gli alunni insieme alle loro inse-

gnanti hanno cercato i materiali per la realizzazione del plastico fra i materiali di recupero presenti nel loro ambiente quotidiano. È stato scelto il contenitore parallelepipedo in cartone delle risme di carta per le fotocopiatrici per rappresentare il mare. La scatola è stata capovolta; la parte posteriore è diventata la superficie marina. Un foro praticato su un lato consentiva di osservare il fondale.

I bambini, durante tutta la fase di progettazione e costruzione del plastico, sono stati accompagnati in ogni passaggio dalle insegnanti con l’obiettivo di avvicinarli alla progettazione condivisa e di favorire la collaborazione e la comunicazione, dando rilievo alla riflessione critica iniziale ed in itinere.

Le insegnanti hanno dedicato particolare attenzione alla metacognizione: i bambini sono stati stimolati a riflettere su quanto avevano imparato in termini di contenuti e di abilità di relazione, e sono stati invitati a esplicitare i punti di forza e le criticità del lavoro. *Saper fare didattica significa, in senso ampio, sviluppare nell’allievo la capacità di “imparare a imparare”, ovvero a sviluppare la meta cognizione* (Secchi, 2014, p. 58).

Successivamente alla realizzazione del plastico, le insegnanti hanno proposto alla classe il racconto della fiaba “La Sirenetta”, utilizzando un libro tattile precedentemente costruito. Il libro tattile, nato come strumento di narrazione simbolica del mondo per i bambini non vedenti, si è configurato quale strumento didattico fortemente inclusivo. Le caratteristiche degli elementi del mare sono state espresse da immagini in rilievo realizzate con materiali di recupero, con una valenza fortemente evocativa relativamente agli oggetti reali rappresentati: ad esempio, la coda e le pinne dei pesci, le conchiglie, i tentacoli del polipo, gli scogli, le piume dei gabbiani, l’acqua del mare... I bambini sono stati invitati a esprimere verbalmente le sensazioni che i materiali evocavano in loro, in modo

\* Docenti nel Laboratorio di Pedagogia Speciale del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria e nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno (Università degli Studi di Torino).

da interiorizzare l'esperienza percettiva e manipolativa. Il libro tattile è stato costruito seguendo precisi criteri:

- Utilizzare materiali con rilevanza tattile significativa ed evocativa, rispetto la realtà simboleggiata.

- Ciascun materiale deve essere utilizzato per rappresentare un solo elemento nel corso della narrazione iconica tattile.

- Ciascun materiale deve essere riportato in una legenda che funge da guida nella lettura dei disegni in rilievo.

- Rappresentare una linea di terra posizionata nella parte inferiore del foglio, sulla quale poggiare le immagini al fine di orientarle spazialmente.

- Porre attenzione alla coerenza cromatica fra immagine tattile e realtà simboleggiata.

Quello sopra descritto è uno dei tanti casi in cui una metodologia didattica speciale risulta essere efficace e funzionale per tutta la classe, consentendo di potenziare i processi cognitivi e di apprendimento di ogni alunno, indipendentemente dalle sue difficoltà o disabilità (Secchi, 2014). Proprio in questo si rintraccia il valore inclusivo di tale approccio. *L'esperienza estetica offre opportunità preziose, perché porta alla "ricomposizione" delle conoscenze, mediante un uso orientato delle emozioni e del pensiero creativo* (Secchi, 2014, p. 58).

Il percorso è proseguito con l'allestimento di un teatrino con i personaggi della fiaba (Ariel la

Sirenetta e Ariel trasformata in donna, Tritone, Flounder il pesce, il principe Eric, il gabbiano, Ursula, alcuni abitanti del mare) realizzato con del cartone e che ha visto riprodotte le due ambientazioni marine (una in profondità, l'altra in superficie), come è stato fatto per il plastico: fondale marino e spiaggia/castello). A turno, mentre alcuni compagni leggevano il racconto, altri drammatizzavano la fiaba, muovendo negli ambienti i personaggi marionetta costruiti da loro. Nelle ore di arte e immagine è stato realizzato anche un fondale plurimaterico colorato con tecniche miste che ha fatto da sfondo alla recita di fine anno che riprendeva le tematiche affrontate durante il percorso di scoperta della vita in fondo al mare.

L'esperienza laboratoriale ha consentito a tutti gli alunni di sperimentarsi come risorsa per tutto il gruppo classe e di migliorare la propria autostima e la fiducia nelle proprie capacità. Ha inoltre stimolato la curiosità e il desiderio di conoscere il mondo.

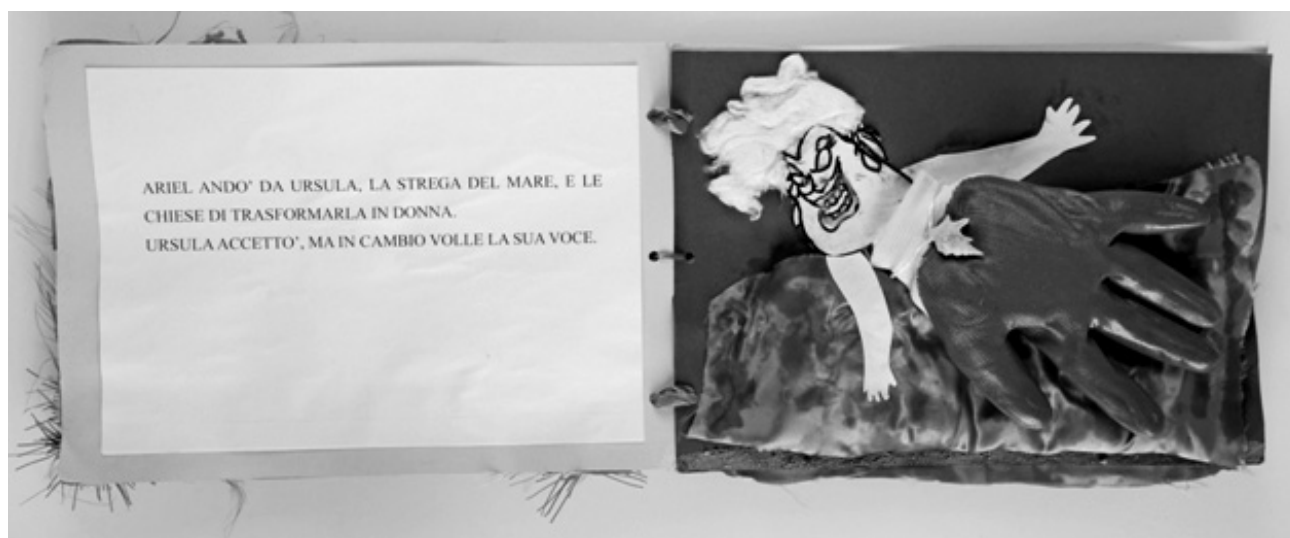
#### Bibliografia

Martinelli M. (2015), *Didattica speciale*, Milano, Mondadori

Piccardi F. (2011), *I libri tattili illustrati nel processo di educazione all'immagine del bambino con deficit visivo*, Contributo in occasione del Convegno "Mani che leggono: i libri tattili illustrati" Perugia 05 marzo 2011

Secchi L. (2014), *L'educazione estetica per l'integrazione*, Roma, Carocci Faber

Immagine tattile di Ursula e didascalia esplicativa







Particolare dell'immagine tattile della Sirenetta

Fondale della recita



## QUAL È LA QUALITÀ DELL'INTEGRAZIONE/INCLUSIONE IN PIEMONTE? ALCUNI DATI

CLAUDIO BERRETTA \*

Lavorando in condizioni a volte disperate, per carenza di risorse umane e materiali, ci si chiede quale sarà il destino degli allievi con disabilità in un contesto che rende difficile non solo l'adozione di scelte pedagogiche idonee a realizzare scuole inclusive, ma persino i livelli minimi di funzionamento delle scuole: crolli di soffitti, insegnanti nominati in ritardo, pochi o obsoleti strumenti informatici, connessioni ad internet assenti, poca o nulla vigilanza e ambienti sporchi per carenza di collaboratori scolastici.

In queste situazioni la scuola diventa solo un problema di gestione di questioni organizzative e di emergenze in termini di sicurezza. Così i fondamenti teorici di una buona pedagogia e le migliori esperienze vengono spesso dimenticati e ignorate.

Come Tutor Coordinatore del Tirocinio nel "Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno", per la scuola secondaria di primo grado, dell'Università degli Studi di Torino, ho modo di confrontarmi con la realtà di molte scuole e di cogliere a volte elementi di criticità in alcuni casi preoccupanti. Mi è quindi sembrato utile raccogliere qualche informazione su alcuni aspetti caratterizzanti la qualità dei processi di integrazione/inclusione scolastica (1) per provare a fare il punto della situazione nelle scuole del Piemonte.

Senza alcuna pretesa di scientificità – data la mancanza di un lavoro accurato per la predisposizione del questionario e di un campionamento e un'analisi statistica adeguati – ho provato a somministrare quattro domande, confidando nel fatto che il numero ridotto dei quesiti favorisse la partecipazione di un alto numero di persone.

\* Docente specializzato Scuola secondaria I grado.

(1) Utilizzo entrambi i termini perché non condivido l'idea di abbandonare il termine "integrazione", il quale, se considerato da un punto di vista etimologico, richiama l'idea di un tutto, di una integrità, in cui ogni componente apporta un contributo importante.

Ricerche condotte da veri ricercatori potranno eventualmente aiutarci a comprendere meglio la situazione, ma intanto può forse essere utile un primo approssimativo sguardo.

### Le domande erano le seguenti:

1 - Nelle vostre scuole, oltre al PEI, quante relazioni osservative all'anno si compilano?

2 - Nelle vostre scuole quante volte all'anno si riuniscono i GLHO (Gruppi di Lavoro sul singolo caso)?

3 - Nelle vostre scuole quante volte all'anno si riuniscono i GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) o i GLHI (Gruppi di Lavoro Handicap di Istituto)?

4 - Nelle vostre scuole quante ore al giorno mediamente gli allievi con disabilità trascorrono in classe con i compagni?

### Le domande sono state somministrate:

A) ad un gruppo di attuali partecipanti alla IV edizione del corso di specializzazione, A.A. 2018/2019, ottenendo 36 risposte da 33 persone; alcuni di loro svolgono il tirocinio in scuole diverse da quelle dove lavorano, quindi hanno compilato due questionari.

B) ad un gruppo di di insegnanti specializzati nei corsi di specializzazione svolti negli anni accademici 2013/2014, 2014/2015, 2016/2017, ottenendo 46 risposte da 126 persone a cui è stato inviato il questionario

La somministrazione è avvenuta tramite un questionario on line.

### I Risultati

Di seguito vengono esposti i risultati, prima in forma disaggregata – i risultati ottenuti tra i corsisti separati da quelli ottenuti tra gli insegnanti già specializzati – e poi in forma aggregata.

Occorre fare a questo punto una precisazione: ho inserito la domanda sulle relazioni osservative non tanto perché consideri la redazione di molte relazioni un indicatore di qualità, anzi spesso emerge la necessità di produrre

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO  
Qualità integrazione CORSISTI A.A. 18/19

	NESSUNA	UNA	DUE	TRE o più	TOTALE
Relazioni osservative	7	21	5	3	36
GLHO	4	10	16	6	36
GLI/GLHI	3	11	11	11	36
Ore in classe	1		7	28	36

Qualità integrazione CORSISTI A. A. 18/19

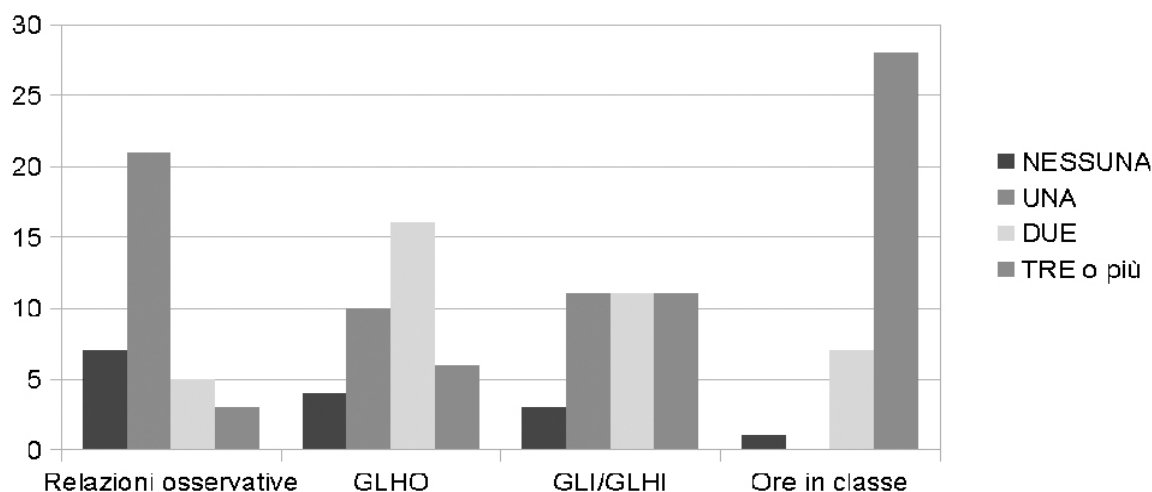


Fig. 1 - Risultati risposte corsisti e specializzandi.

altri documenti perché il PEI in formato ICF non viene compilato in modo adeguato, altrimenti tutte le informazioni utili sarebbero già contenute in esso in modo esaustivo. Ho comunque pensato che fosse utile inserire questo elemento per capire se ci fossero scelte simili e condizionate nelle varie scuole.

Nella figura 1 possiamo vedere i risultati delle risposte fornite dai corsisti dell'anno accademico 2018/2019.

La **prima domanda** vede una netta prevalenza della risposta "UNA" seguita da quella "NESSUNA". Solo in 3 scuole su 36 si chiedono tre relazioni osservative all'anno. Ciò induce a sperare che non ci si concentri troppo su una pletorica compilazione di documenti che peraltro, nel caso delle relazioni osservative ancor più che in quello dei PEI, risulta essere un lavoro svolto dai soli insegnanti di sostegno, a discapito della progettazione condivisa.

Da questo non possiamo dedurre che nella maggior parte delle scuole i PEI siano esausti-

vi e correttamente compilati con la partecipazione di tutte le componenti previste, ma i dati relativi alla **seconda domanda** sono incoraggianti dal punto di vista della partecipazione: 32 scuole su 36 riuniscono i GLHO.

Naturalmente dovrebbero farlo tutte, visto che si tratta di un obbligo di legge a tutela degli allievi con disabilità, ma, visto che nella scuola secondaria emergono sempre numerose difficoltà quando si tratta di fare una riunione in più che rischia di far superare il tetto delle 40 ore agli insegnanti con più di sei classi, un dato dell'89% di scuole che li riuniscono almeno una volta l'anno e, nella maggior parte dei casi, due volte l'anno, mi pare un ottimo risultato.

Per quanto riguarda la **terza domanda** la situazione è anche migliore: sono solo 3 le scuole che non fanno riunioni dei GLI o GLHI. Le altre sono perfettamente ripartite tra coloro che li riuniscono una, due, tre o più volte l'anno.

Infine la **quarta domanda**, cruciale perché riguarda l'azione sul campo: una netta maggioranza di scuole fa lavorare gli allievi con disa-

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO  
Qualità integrazione DOCENTI SPECIALIZZATI 2014-2015-2017

	NESSUNA	UNA	DUE	TRE o più	TOTALE
Relazioni osservative	20	10	12	4	46
GLHO	1	12	25	8	46
GLI/GLHI	2	14	18	12	46
Ore in classe		3	10	33	46

Qualità integrazione DOCENTI SPECIALIZZATI 2014-2015-2017

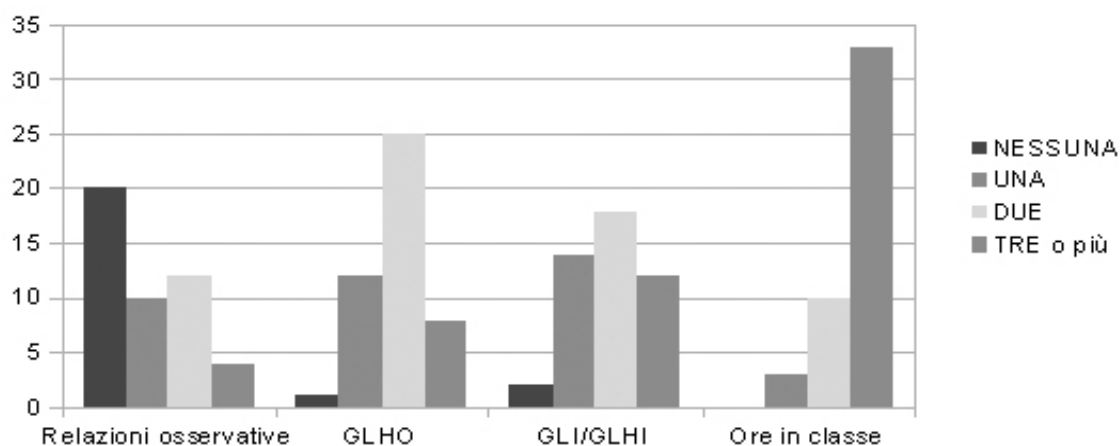


Fig. 2 - Risultati risposte docenti specializzati.

bilità in classe tre o più ore al giorno e solo una li tiene sempre fuori dalla classe. Si tratta di un dato grossolano che fa affidamento ad una valutazione media e forse anche soggettiva, non essendo supportata da dati precisi raccolti all'interno delle singole scuole, cionondimeno può, a mio parere, fornire un dato molto incoraggiante e dare un primo orientamento per l'eventuale sviluppo di successive ricerche.

Nella figura 2, che riporta i risultati delle risposte ottenute dalla somministrazione del questionario agli insegnanti specializzati, in merito alla **prima domanda** emerge una percentuale di scuole che redige tre o più relazioni osservative all'anno, simile a quella degli specializzandi (8,70% a fronte dell'8,33%), ma il dato più evidente è la presenza di un numero decisamente maggiore di scuole che non utilizza le relazioni osservative: il 43,48% rispetto al 19,44% del gruppo dei corsisti.

In merito alla **seconda domanda** i dati sono decisamente interessanti: solo una scuola su 46 non riunisce i GLHO. Risulta quindi che più

del 97% delle scuole svolge le riunioni e nella maggioranza dei casi (54,35%) il gruppo di lavoro si riunisce due volte all'anno.

Per quanto riguarda la **terza domanda** si conferma l'esistenza dei gruppi di lavoro di istituto e quasi si dimezza la percentuale delle scuole che non li riuniscono mai: dall'8,33% al 4,35%.

In merito alla **quarta domanda** risulta che nelle risposte del gruppo dei docenti specializzati nessuna scuola lascia gli alunni sempre fuori dalla classe, però si riduce leggermente la percentuale delle scuole che tengono gli alunni in classe almeno 3 ore al giorno; si tratta di una differenza probabilmente non statisticamente significativa, visto che si passa dal 77,78% al 71,74%. Anche in questo caso il dato sembra positivo.

Nella figura 3 i dati aggregati, che riportano le risposte di 82 persone, producono i seguenti risultati.

**Prima domanda:** l'8,54% delle scuole richiede tre o più relazioni all'anno, il 20,73% ne chie-

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO  
Qualità integrazione SPECIALIZZATI 2014-2015-2017 e CORSISTI 18/19

	NESSUNA	UNA	DUE	TRE o più	TOTALE
Relazioni osservative	27	31	17	7	82
GLHO	5	22	41	14	82
GLI/GLHI	5	25	29	23	82
Ore in classe	1	3	17	61	82

Qualità integrazione SPECIALIZZATI 14-15-17 e CORSISTI 18/19

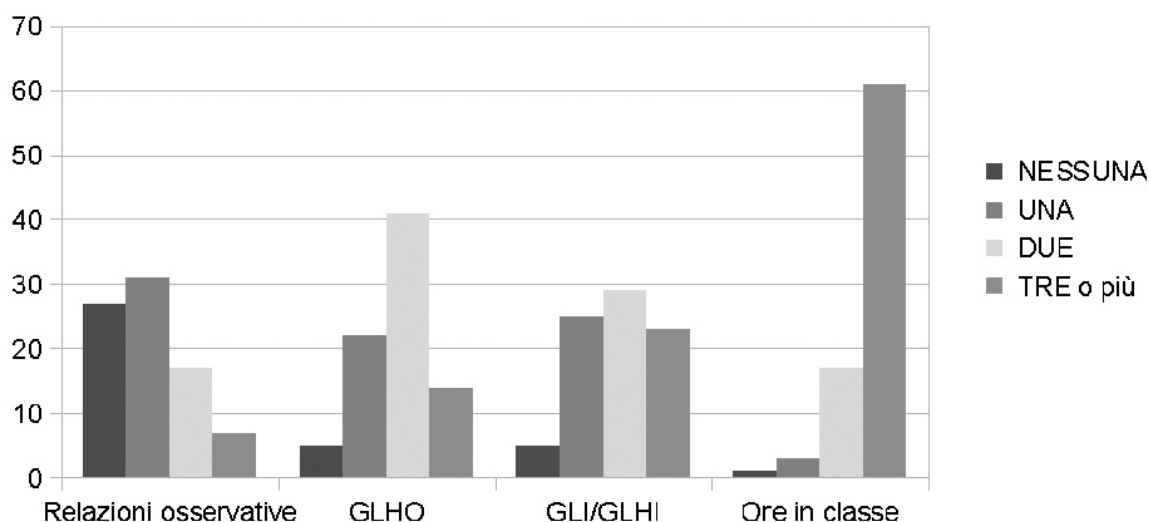


Fig. 3 - Risultati aggregati.

de due, il 37,80% ne chiede una e il 32,93% nessuna.

**Seconda domanda:** il 50% delle scuole considerate riunisce i GLHO due volte all'anno e solo il 6,10% non li riunisce mai.

**Terza domanda:** anche in questo caso solo il 6,10% delle scuole non li riunisce mai.

**Quarta domanda:** il 74,39% delle scuole non mette in atto pesanti esclusioni, ma tiene gli allievi in classe per almeno tre ore al giorno, mentre solo una scuola su 82 (1,22%) sceglie di tenerli sempre fuori.

Non è facile fare confronti, considerando le differenti modalità di raccolta dei dati (domande diverse e questionario somministrato a famiglie e persone con disabilità), ma può comunque essere interessante notare che quelli riportati da Dario Ianes (2014) (2), raccolti da Canevaro, D'Alonzo e Ianes (2009) e riferiti a

livello nazionale agli anni tra il 1970 e il 1994, indicano un dato relativo al "sempre fuori classe" che supera il 20%.

Successivamente un riferimento può essere la ricerca patrocinata dalla SIPeS e finanziata dalla Libera Università di Bolzano, relativa all'anno scolastico 2009/2010 riportata in un articolo di Heidrun Demo (2015) (3), dalla quale risulta una percentuale di "sempre fuori classe" del 6,8%.

## CONCLUSIONI

Viene a questo punto in mente "Factfulness", il libro del professor Hans Rosling, che cerca di

(2) Ianes D. (2014) *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, p. 56. Dati tratti da: Canevaro A. D'Alonzo L. Ianes D. (2009)

(3) Demo H. (2015) "Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella didattica inclusiva?", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Anno III n. 1, pp.53-65

dimostrare, con dati forniti dalle organizzazioni internazionali, che le cose vanno molto meglio di quanto non ritenga il pensare comune. In questo caso si tratta di grandi problemi dell'umanità su scala planetaria, in merito ai quali persino i professionisti del settore rivelano delle misconoscenze sempre orientate al pessimismo rispetto ai dati reali.

Anche nel nostro caso i dialoghi tra insegnanti di sostegno tendono spesso a prospettare una situazione peggiore di quella che i nostri dati rilevano.

Ciononostante occorre mantenere alta la guardia, perché il fatto che esistano ancora scuole dove non si riuniscono i gruppi di lavoro, a distanza di 27 anni dalla legge 104/1992, è sconcertante. Quando si parla di educazione alla legalità si guarda soprattutto alle scuole, quindi sarebbe opportuno che le istituzioni dello Stato rispettassero le leggi dello Stato e in particolar modo quando si tratta delle istituzioni specificatamente incaricate dell'educazione dei cittadini.

Analoga riflessione vale osservando i dati relativi al numero di ore trascorse in classe dagli allievi con disabilità: per quanto siano preponderanti le risposte relative a tre o più ore passate in classe, rimane sempre un cospicuo numero di scuole in cui si segnalano due ore passate in classe e in alcuni casi anche meno.

In tutte queste riflessioni sui dati naturalmente non possiamo dire nulla in merito alla qualità della presenza in classe. Occorre infatti ricordare che non è sufficiente una presenza fisica per migliorare la qualità dell'integrazione, ma occorrono anche l'adozione di strategie didattiche ed educative e modalità di conduzione delle lezioni e di gestione della classe, che per-

mettano di favorire: l'apprendimento di tutti, la partecipazione attiva alle lezioni e la costruzione di relazioni e scambi fondati sul reciproco aiuto e sulla valorizzazione delle diversità.

A questo proposito Heidrun Demo, nell'articolo già citato, scrive: *La ragione più frequentemente scelta dai 3.230 insegnanti della ricerca già menzionata del precedente paragrafo è "perché le metodologie didattiche usate in classe non permettono sempre un'adeguata individualizzazione"* (Canevaro et al., 2011, pp. 75-76).

Sicuramente però il punto di partenza è la presenza degli allievi con disabilità dentro l'aula, insieme ai propri compagni di classe, e in questa direzione, malgrado tutto, sembra esserci una situazione migliore di quanto molti di noi temevano.

## Bibliografia

Canevaro A. D'Alonzo L. Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Boze-Bolzano, University Press.

Canevaro A. d'Alonzo L. Ianes D. Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.

Demo H. (2015) "Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella didattica inclusiva?", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Anno III n. 1.

Ianes D. (2014) *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento.

Rosling H. (2018), *Factfulness*, Rizzoli, Milano.

# SENZA DISTINZIONE

DI SESSO, DI RAZZA, DI LINGUA, DI RELIGIONE,  
DI OPINIONI POLITICHE, DI CONDIZIONI PERSONALI E SOCIALI

## SE UN INSEGNANTE SOSPETTA MALTRATTAMENTI SU UN ALUNNO, HA L'OBBLIGO DI SEGNALARE

Nel Pavese un'insegnante di scuola primaria è stata sanzionata dalla sua dirigente scolastica per aver segnalato prima alla dirigente e, dopo qualche tempo, alle forze dell'ordine il caso di una bambina che presentava ripetuti segni di percosse e maltrattamenti. Per la dirigente, che ha punito la docente con un giorno di sospensione, sarebbe stato violato il segreto di ufficio. I fatti si sono svolti un anno fa, ma sono emersi solo giorni fa e sono stati riportati dal quotidiano "La Provincia pavese". Il tribunale di Pavia, a cui si era rivolta la maestra a seguito della decisione della dirigente, ha revocato la sospensione e invitato la nuova dirigente scolastica a restituire alla docente la mancata retribuzione.

«Il nostro plauso va all'insegnante, che si è dimostrata attenta ai propri alunni, accettando la sfida e i rischi di un ascolto difficile, e "sentendo" cose che altri avrebbero voluto tenere nascoste...», afferma l'Anfaa (Associazione Nazionale Famiglie Adottive e Affidatarie), commendando una notizia che «ci ha lasciato davvero attoniti; questa vicenda ha davvero dell'incredibile: stando a quanto riportano le cronache, non solo questa insegnante non è stata supportata e coadiuvata nel fare il suo dovere, cioè quello di "segnalare per tutelare" la sua piccola alunna, ma quando - dopo l'ennesima richiesta di aiuto inascoltata e insabbiata - ha proceduto lei direttamente a rivolgersi all'Autorità Giudiziaria, è stata sanzionata dalla dirigente scolastica».

Per gli insegnanti - ricorda infatti l'Anfaa - quello di "segnalare per tutelare" i sospetti casi di maltrattamento sui bambini è un dovere: le

"Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni al di fuori della famiglia d'origine" (dicembre 2017), ribadiscono che «gli insegnanti debbono essere preparati, attraverso una formazione dedicata ed efficace, a cogliere i segnali di disagio, malessere, sofferenza di questi alunni e a muoversi per intervenire, avendo sempre presente che "segnalare per tutelare" è un preciso dovere di tutti coloro che operano con i minorenni». La stessa legge 184/183 all'articolo 9 afferma che la segnalazione è obbligatoria per «i pubblici ufficiali, gli incaricati di un pubblico servizio, gli esercenti un servizio di pubblica necessità, che debbono riferire al più presto al Procuratore della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni del luogo in cui il minore si trova sulle condizioni di ogni minore in situazione di abbandono di cui vengano a conoscenza in ragione del proprio ufficio». La segnalazione è quindi obbligatoria per gli operatori dei servizi socio-sanitari, i medici, i capi di istituto e i docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

«Deve essere ben chiaro che il legislatore non ha inteso trasformare queste figure professionali in "delatori". La segnalazione (e va ribadito che di "segnalazione" si tratta e non di "denuncia") è stata prevista per tutelare i minorenni. Non possiamo dimenticare, infatti, che vi sono bambini e ragazzi che subiscono, giorno dopo giorno, maltrattamenti e/o abusi da parte dei loro familiari: si tratta di situazioni gravissime, spesso impensabili ma purtroppo reali, che richiedono il tempestivo intervento di tutti coloro che ne vengono a conoscenza, per segna-

(continua a pag. 26)

## FORMAZIONE DOCENTI SPECIALIZZANDI

MARCO GUASTAVIGNA \*

### Le condizioni di partenza

Ancora una volta (la quarta) sono tutor del Laboratorio sulle tecnologie della comunicazione nell'ambito dei percorsi di specializzazione per il sostegno agli alunni e alle alunne con disabilità della scuola secondaria di II grado. La mia mansione istituzionale è far crescere le "competenze didattiche con le TIC" dei corsisti, che – recita la normativa – dovranno realizzare un "prodotto multimediale finalizzato alla didattica speciale", che sarà oggetto di valutazione in quanto tale e che concorrerà poi a definire il punteggio dell'esame finale, nel quale sarà oggetto di colloquio tra candidati e commissione. Insomma, affronto un compito professionale e culturale parecchio interessante, soprattutto perché lo devo di volta in volta assolvere tenendo conto delle effettive condizioni di contesto.

Da una parte ci sono le esigenze dei corsisti, che presentano non solo lauree ma anche percorsi lavorativi molto diversi, perché comprendono sia insegnanti precari in servizio sia – caratteristica di questa edizione – provenienti da altri settori, senza alcuna esperienza di insegnamento.

Dall'altra devo considerare le configurazioni materiali del laboratorio, che si svolge presso gli istituti convenzionati con l'Università e quindi nelle classiche "aule informatiche" delle scuole, come tuttora si esprime il gergo dei più. Ne consegue che non sono disponibili né dispositivi di supporto e ausili hardware e software, né strumenti per una produzione audiovisiva autonoma di qualità, la quale pretenderebbe per altro una quantità di tempo e un impegno incompatibili con il concreto svolgi-

mento del corso, che in questa edizione è particolarmente concentrato. Oltre al fatto che il sistema operativo di riferimento obbligato è Windows, il solo di fatto usato nelle scuole.

### Scelte di base

Come ampiamente documentato in <https://udlinbit.school.blog/>, che raccoglie e descrive l'intero percorso, ho deciso perciò di costruire un bacino di informazione sugli ausili digitali, fornendo ai corsisti specifici percorsi di documentazione e di attività, che ho realizzato anche in formato ottimizzato per la fruizione via *smartphone* e che saranno disponibili per tutto il periodo del laboratorio, ma anche oltre. Per quanto riguarda invece la produzione multimediale, sollecito in modo molto esplicito all'impiego dei "video degli altri", ovvero a un utilizzo riflessivo e analitico della gigantesca riserva di materiali audiovisivi immagazzinata in rete e fruibile in *streaming*. Insisto sulla necessità di rispettare il diritto d'autore e la deontologia dell'insegnamento, concetti che sottolineo e chiarisco già nei primi incontri d'aula, volti a costruire dialetticamente – attraverso spunti forniti da me e discussioni nel gruppo – un profilo professionale ampio, aperto e critico del docente che utilizza le risorse digitali. A un'autentica consapevolezza è rivolto in particolare il modulo "Approccio critico alla ricerca in rete", che stimola la riflessione sulla profilazione da parte di Google e Facebook, piattaforme di intermediazione che estraggono valore dalle attività e dalle interazioni dei loro utenti. Solo avendo chiari tutti gli aspetti dell'agire intellettuale e culturale nell'ecosistema digitale, infatti, è possibile pensare di applicarvi in modo consapevole ed efficace i principi dell'Universal Design for Learning, l'approccio che costituisce il nucleo culturale e operativo fondamentale del Laboratorio, in particolare la strutturazione di attività didattiche significative e destinate a un intero gruppo-classe, capaci di fornire all'insieme degli allievi:

\* Marco Guastavigna (1952), già insegnante di materie letterarie e di sostegno nella scuola secondaria, formatore e in diverse occasioni professore a contratto per Università e Politecnico di Torino, si occupa di tecnologie digitali e apprendimento, di semplificazione del testo e di rappresentazioni grafiche della conoscenza, tematiche sulle quali ha prodotto numerose pubblicazioni. Tiene traccia della propria attività intellettuale e professionale in [www.noiosito.it](http://www.noiosito.it).



- molteplici mezzi di rappresentazione;
- molteplici mezzi di azione ed espressione;
- molteplici occasioni di coinvolgimento.

### UDL in bit

È fondamentale che i futuri insegnanti di sostegno comprendano e mettano in pratica il fatto che i dispositivi e i contenuti digitali hanno alcune caratteristiche che ne fanno quasi costitutivamente un ambiente di progettazione universale sostenibile, ovvero che per raggiungere risultati significativi non richiede un sovraccarico operativo. Se infatti la *multimedialità* consente di utilizzare diversi canali comunicativi, la prospettiva *crossmediale* invita a realizzare prodotti didattici attenti ai valori aggiunti dei diversi media, dalle slide all'ebook, mentre la *multimodalità* permette la fruizione in diversi modi di uno stesso contenuto, come nel caso di un file di testo leggibile anche mediante la sintesi vocale. Senza dimenticare la collaborazione e la condivisione tra colleghi: invito costantemente i corsisti a discutere e confrontare tra di loro idee e concreta realizzazione degli elaborati e a considerare che ciascuno terminerà il percorso disponendo non solo del proprio materiale, ma anche di quello altrui. A questo proposito, non vincolo nessuno, ma invito tutti a rilasciare il proprio elaborato secondo una licenza Creative Commons.

### Cognizione aumentata

Più volte sottolineo ai corsisti anche un altro aspetto strutturale del supporto digitale, ovvero la sua plasticità e plasmabilità, ben esemplificate da operazioni come taglia-e-incolla, che valorizzano una didattica ad impostazione propedeutica e strategie per prova e verifica – per esempio nel caso di progettazione, stesura e revisione di un testo –, con l'insegnante (e/o il gruppo dei pari) che assume un esplicito ruolo di supervisore, di guida e consulente per un'attività complessa qual è il curriculum di apprendimento delle capacità di scrittura. Altro valore aggiunto nella direzione della molteplicità dei mezzi di rappresentazione e di coinvolgimento è il meccanismo dei *link* ipertestuali, collegamenti potenziali a ulteriori conoscenze esplicative, esemplificative e così via. I corsisti di questa edizione, inoltre, stanno esplorando la pos-

sibilità di estendere la logica del collegamento attivo anche alle superfici informative fatte di "atomi", mediante la produzione di QR code, appiccicati, posati o riprodotti in altri modi su pagine di libro o oggetti di vario genere, dalle porte dei laboratori alle lapidi presenti nell'edificio, in grado di attivare con uno smartphone connessioni a risorse di rete o a brevi testi, sul modello delle risorse per turisti spesso disseminate sul territorio esterno all'edificio scolastico. L'intenzionale incremento delle opportunità cognitive trova applicazione anche in scrittura controllata e adattamento dei libri di testo secondo i tre protocolli di semplificazione scientificamente definiti.

A partire dall'esplorazione di *due parole.it*, infatti, invito e guido i corsisti alla produzione di testi originali ad alto tasso di comprensibilità e/o all'intervento su parti significative dei libri di testo in uso nella realtà scolastica in cui operano. Analogamente, li porto a impadronirsi dei diversi modelli logico-visivi di vari tipi di rappresentazione grafica della conoscenza, in modo che li sappiano usare in modo davvero compensativo e non lesivamente dispensativo, valorizzando il rigore cognitivo e nello stesso tempo la plasticità delle applicazioni digitali destinate a implementazioni consapevolmente diverse: mappe concettuali vs. mentali vs. tematiche vs. schemi prêt-à-porter e così via. Qui e altrove sottolineo la possibilità e la necessità di ricorrere a strumenti *free* e *open source*, in modo da non dover pagare *royalties*, e da poter sollecitare gli studenti ad usarli anche sui propri dispositivi.

### Video trafficati

Ho già fatto presente la necessità di usare i prodotti audiovisivi della rete. Aggiungo ora che questa possibilità si coniuga ottimamente con l'opportunità fornita da vari ambienti a vocazione esplicitamente didattica presenti su Internet che permettono di "annotare" i video, sincronizzandoli con commenti, link a pagine web, domande a risposta aperta e chiusa, note sonore e perfino con una totale sostituzione dell'audio originale. Siamo di fronte a una modalità di azione sui contenuti video che permette significativi interventi di mediazione didattica, che – come nei casi descritti nel paragrafo precedente – possono configurare attività

di classe ad alto tasso di inclusione. A questo approccio, che permette di passare da una ricezione immersiva a una fruizione riflessiva dei contenuti video, si affianca quello delle piattaforme educative che consentono la produzione sia da parte degli insegnanti sia da parte degli studenti di bacheche digitali multimediali, ma anche di percorsi più articolati, costituiti sia di materiali disponibili in rete sia di strumenti di lavoro inseriti dagli utenti. In questo modo si dà vita a libri digitali, lezioni, corsi e tragitti di lavoro fortemente guidati e interattivi, spesso coniugabili con una classe virtuale da intendere

come ampliamento, non come sostituzione di quella effettiva, in presenza. Si configurano così spazi operativi e professionali per una promettente estensione delle opportunità didattiche dei gruppi e degli individui coinvolti. Del resto, non è certo un caso che in prevalenza i corsisti realizzino il proprio elaborato in questo tipo di ambienti, la cui impostazione flessibile e aperta consente di progettare usi diversi, adattati alle differenti esigenze delle varie tipologie di scuola secondaria di secondo grado e a vari campi disciplinari, evidenziandone la trasversalità operativa e cognitiva.

---

## Senza distinzione *(segue da pag. 23)*

larle al più presto all'Autorità giudiziaria competente», spiega l'Anfaa.

Grazie all'intervento puntuale e tempestivo di questi operatori, possono essere portate all'attenzione dei magistrati minorili le drammatiche condizioni di tanti minori, rompendo quel muro di silenzio e di omertà che spesso li circonda. «Quante volte, dopo la segnalazione, si scopre che erano in tanti (parenti, vicini...) a sapere e a tacere!», prosegue l'Anfaa. «Ogni adulto dovrebbe vigilare su chi è più debole, impedire che gli venga fatto del male, e non lasciarlo solo. A maggior ragione, questo è uno dei compiti della scuola, di una scuola che cerca punti di incontro, stabilisce relazioni e non si accontenta di "passare un sapere"».

Tecnicamente, cosa accade dopo una segnalazione? La Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni avvia degli accertamenti sulla condizione reale del minore. A seconda dell'esito di tali indagini, il Tribunale per i minorenni può prendere i provvedimenti

occorrenti: emanazione di precise prescrizioni ai genitori, affidamento familiare, etc. Solo qualora dagli accertamenti risulti che il minore versa in situazione di privazione di assistenza materiale e morale, il Tribunale per i minorenni procede alla dichiarazione di adottabilità. «Dietro ad un minore maltrattato o abusato non necessariamente si nasconde un genitore "mostro". Sempre però c'è una famiglia in grave crisi: ogni situazione va approfondita, valutando realisticamente – senza pregiudizi ideologici – le concrete possibilità di recupero dei genitori, individuando modalità di intervento adeguate. Ricordiamo anche che, con l'entrata in vigore del cosiddetto giusto processo, i genitori e/o i parenti che hanno avuto rapporti significativi col minore e il minore stesso sono assistiti da un avvocato, fin dall'inizio dei procedimenti, sia quelli riguardanti la limitazione o la decadenza della responsabilità genitoriale, sia quelli previsti per l'eventuale dichiarazione dello stato di adottabilità».

Fonte: Vita.it

## PUNIRE O SANZIONARE?

FERDINANDO MARIA CIANI

In relazione all'articolo "Sanzionare è parte dell'educare" (n. 204 *Handicap & Scuola*) a firma del prof. Zucchi, al quale mi lega una lunga amicizia e con il quale coltivo la stessa idea di scuola e di educazione, non posso che trovarmi sostanzialmente d'accordo su tutto ciò che scrive, particolarmente sul fatto che oggi "voler non avere confini al proprio comportamento si estende dai consumi alla vita personale". Vorrei quindi solamente aggiungere alcune riflessioni come contributo ulteriore al tema delle sanzioni nella scuola, essendo il sottoscritto insegnante nella scuola media da oltre quarant'anni, prossimo alla pensione. Nell'articolo i termini punire e sanzionare vengono usati come sinonimi, ma a mio parere esiste tra gli stessi una lieve ma importante differenza che sperimento nella mia attività educativa di classe. Il termine sanzione conduce ad un'idea di una norma stabilita a cui il soggetto contravviene conoscendo ciò a cui va incontro perché stabilito precedentemente; il termine punizione invece attiene più alla reazione soggettiva di un educatore che esercita un potere arbitrario sull'educando: "non sei attento in classe... ti dò trenta esercizi per casa". La sanzione mi trova d'accordo per tutte le ragioni educative che il prof. Zucchi spiega benissimo, ma a certe condizioni; la punizione no, essendo un fenomeno molto diffuso (molto più della sanzione) nelle classi, che non suscita generalmente una correzione di rotta dell'educando, ma senso di rabbia e di sfida verso l'insegnante che porta a reiterare il comportamento. La sanzione invece indica il limite a cui il soggetto deve attenersi e oltre il quale la comunità, scolastica o sociale che sia, interviene per il noto principio per cui la libertà di ciascuno termina dove inizia quella dell'altro. La sanzione tuttavia può anch'essa essere interpretata come punizione dal bambino, se non gli sono chiari i principi che la rendono necessaria. Non si può semplicemente dire ad un bambino "il regolamento dice questo e quello; se non ti attieni ricevi una nota o una sospensione" (\*); occorre che egli comprenda il perché o che veda che gli altri compagni lo comprendono e lo condividono. Solo allora nascerà la coscienza di far parte di una comunità di classe

senza la costruzione della quale ogni sanzione diventa inevitabilmente esercizio di autoritarismo. L'autorità infatti responsabilizza e non sanziona direttamente, applica le sanzioni stabilite insieme come comunità. Sperimento - nella vita di classe - che c'è una grande differenza tra il gestire le sanzioni in maniera soggettiva, autoritaria e il discuterne insieme accettando anche modifiche che vengono dalle esigenze dei bambini o dei ragazzi. Ciò costituisce il patto educativo che io siglo con i bambini all'inizio del percorso scolastico, modificabile all'occorrenza, ma che tutti, compreso me insegnante, siamo tenuti a rispettare. Un patto educativo frutto di discussione, di proposte, di confronto attraverso i quali i bambini non recepiscono solo il limite da dare al loro comportamento, ma anche il senso del condividere, del lavorare per uno stesso obiettivo, del rispetto e dell'integrazione, secondo le esigenze (non i desideri) di ognuno. Imparano perciò che le regole e le sanzioni sono per il bene della persona e quindi non sempre possono essere applicate in modo automatico e indiscriminato: Carletto che ha un deficit grave di attenzione non può essere sanzionato come Mario; andranno trovate regole che lo possano aiutare senza demolirlo, con l'aiuto e il coinvolgimento dei compagni. Non si dica che i compagni non sono in grado di comprendere regole diverse per persone diverse, perché ciò non è vero: dipende da quanto l'insegnante investe nell'aiutarli a capire. Il problema non è tanto abolire le sanzioni o lasciarle, associando a questa scelta il timore della scomparsa delle indispensabili regole di convivenza sociale. Il problema sta nello sguardo verso la persona, nel chiederci se vogliamo che sia un cittadino obbediente e asservente o un cittadino consapevole e responsabile, capace un giorno di seguire le regole, non solo quando la paura glielo impone, ma per amore del bene comune.

(\*) Gli articoli dal 412 al 415 del regio decreto 1297 del 1928 andavano oggettivamente aboliti. Tra le altre sanzioni - oltre l'ammonezione e le note - erano previste (si parla di bambini fino a 10 anni) la sospensione e l'espulsione dalla scuola. Nel caso di irriducibilità del bambino alle regole, anche il trasferimento in scuole differenziali o il ricovero in "istituti per l'educazione dei corrigendi".

# OSSERVATORIO

## SULLA LEGGE-QUADRO SULL'HANDICAP

a cura di Salvatore Nocera\* e Marisa Faloppa  
con una lettura pedagogica della normativa

### IL CONSIGLIO DEI MINISTRI HA APPROVATO IN VIA DEFINITIVA LE MODIFICHE AL D.LGS. N° 66/17 SULL'INCLUSIONE SCOLASTICA (D.LGS. 96/19)

Il 31 luglio 2019 il Consiglio dei Ministri ha approvato il testo definitivo del D.Lgs. n° 96/19 (pubblicato in G.U. il 28/8 e che entrerà quindi in vigore dal 12/9/2019) contenente le modifiche al D.Lgs. n° 66/17 sulla promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Tale approvazione definitiva è avvenuta dopo il previsto parere non vincolante delle Commissioni di Camera e Senato rispetto alla bozza di decreto di modifica approvata preliminarmente il 20 maggio dallo stesso Consiglio dei Ministri.

Ricordiamo infatti che il comma 184 della legge sulla "buona scuola" n° 107/15 prevedeva che, dopo l'emanazione dei decreti legislativi applicativi della riforma (tra cui anche il n° 66/17), il Governo avesse due anni di tempo per poter "adottare disposizioni integrative e correttive dei decreti medesimi".

Per questo il MIUR aveva già da alcuni mesi iniziato a discutere le proposte di modifica al D.Lgs. n° 66/17 nell'Osservatorio permanente sull'inclusione scolastica dello stesso MIUR, con la partecipazione di tutte le sue componenti, a partire dalle associazioni delle persone con disabilità. Da tali lavori preliminari era scaturito il primo testo di decreto di modifica, che era stato approvato in via provvisoria dal Consiglio dei Ministri il 20 maggio 2019 e che ora ha visto la sua approvazione definitiva con piccole correzioni.

Il testo definitivo del decreto di modifica

del 31 luglio differisce poco nella sostanza rispetto alla prima bozza del 20 maggio.

Rispetto alle nostre perplessità è stata accolta solamente quella che ha inserito il riferimento ai singoli PEI degli alunni per la richiesta delle ore di sostegno che i dirigenti scolastici devono fare ogni anno per la propria scuola.

Purtroppo nulla è stato aggiunto rispetto alla continuità dei docenti di sostegno di ruolo.

Per completezza si riportano gli aspetti da noi giudicati positivi rispetto alle modifiche introdotte al D.Lgs. n° 66/17 e le perplessità che permangono, anche se ricalcano in gran parte quelle da noi già espresse rispetto alla prima bozza.

#### Aspetti positivi:

1. Positivo l'aver riportato in più punti il riferimento all'accomodamento ragionevole previsto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

2. Positivo l'aver esplicitato che "l'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica" viene effettuato dalla stessa Commissione medico-legale, modificata anche nella sua composizione, contestualmente all'accertamento della disabilità e dell'invalidità: ciò facilita una decisione collegiale; prima invece il Certificato per l'Inclusione Scolastica era rilasciato solo dall'ASL ad ogni passaggio di ciclo.

Riteniamo che per gli alunni con sindrome di Down rimanga valida la Nota Ministeriale prot. n° 4902/13, che ribadisce la validità

\* Si ringrazia l'Associazione Italiana Persone Down per l'autorizzazione a pubblicare le schede redatte da Salvatore Nocera.

delle certificazioni rilasciate dal medico di base anche ai fini scolastici, come previsto dall'articolo 94 della legge n. 289/2002.

3. Positivo il fatto che siano stati ben chiariti, separandoli nettamente, i compiti di assistenza per l'autonomia e la comunicazione affidata agli assistenti forniti dagli Enti territoriali e quelli di assistenza igienica e di base assegnati ai Collaboratori e Collaboratrici scolastiche.

4. Positivo il fatto che si insista ulteriormente sull'ICF per la formulazione del Profilo di Funzionamento, prevedendo anche indicazioni per la formazione del personale scolastico su tale innovazione.

5. Positivo prevedere l'aggiornamento almeno triennale delle linee guida sulla Certificazione di disabilità in età evolutiva e sul Profilo di Funzionamento, per adattarle alle nuove evidenze scientifiche.

6. Molto positivo che sia stato recuperato l'obbligo di inserire nel PEI il numero delle ore di sostegno e delle altre risorse umane da richiedere.

7. Positivo anche il fatto che il PEI provvisorio, con l'indicazione del numero delle ore di sostegno e di assistenza, deve essere redatto entro giugno, mentre quello definitivo verrà stilato entro ottobre. Ciò al fine di permettere la richiesta in tempo utile per l'assegnazione a partire già da settembre delle risorse necessarie ivi indicate (sostegno, assistenza, ausili, ecc.).

8. Positivo che sia stato aggiunto l'apposito comma 10 all'art. 9 per definire (per la prima volta in un testo normativo) le funzioni e la composizione del Gruppo di Lavoro Operativo (ex GLHO) che formula e verifica il PEI dei singoli alunni.

A tal riguardo sembra priva di ogni fondamento la contestazione sollevata da taluni gruppi di insegnanti e famiglie, addirittura con una petizione già sottoscritta da migliaia di firme, con la quale si chiede la modifica della nuova formulazione dell'art. 7 del D.Lgs. n° 66/17 per la presunta mancata partecipazione della famiglia alla redazione condivisa del PEI.

Infatti tale contestazione sostiene che nella

nuova formulazione le famiglie sarebbero chiamate solo ad approvare il PEI e non anche a condividere la sua stesura. Quanto affermato nella petizione è palesemente smentito dal testo letterale dell'art. 7 comma 2 e dell'art. 9 comma 10 del nuovo testo del D.Lgs. n° 66/17, nel quale invece è scritto espressamente:

- Il PEI "è elaborato e approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione di cui all'art. 9 comma 10" (art. 7, comma 2, lett. a);

- "Ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori [...], delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con [...] la studentessa o lo studente con disabilità, nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare" dell'ASL. (art. 9, comma 10).

Tali diciture di fatto ricalcano la situazione già esistente e comunque il termine "con la partecipazione dei genitori" è di chiarezza solare e non ammette alcun dubbio.

9. Positivo che sia stata evidenziata l'importanza della partecipazione degli stessi studenti con disabilità di scuola secondaria di II grado al GLO, in forza del principio di autodefinizione.

10. Positivo che il nuovo Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT) non sia più l'organismo che fornisce pareri definitivi sull'assegnazione del numero di ore di sostegno, ridimensionandolo a consulente esperto in inclusione dei dirigenti scolastici e degli Uffici Scolastici Regionali, pur mantenendosi delle riserve sulle diverse, e non sempre chiare, funzioni attribuite a tale gruppo.

11. Positiva la riformulazione della presenza in ogni provincia dei CTS, Centri Territoriali di Supporto, per la loro importanza maturata negli anni nel campo della consulenza a scuole e famiglie sulle problematiche specifiche, risolte con gli sportelli territoriali ad es. per l'autismo, per il ritardo mentale, ecc.

12. Positiva l'introduzione di un apposito articolo 15 bis concernente l'emanazione di un apposito decreto sulle misure di accompa-

gnamento per formare i docenti e sostenere le scuole nell'attuazione delle novità introdotte dal D.Lgs. n° 66/17 e dalle sue attuali correzioni. Verrà costituito a tal fine un apposito Comitato ministeriale. Si auspica che il Comitato abbia tra i suoi componenti almeno un rappresentante per ogni Ufficio Scolastico Regionale e alcuni esperti delle associazioni di persone con disabilità, oltre che dei responsabili ministeriali. Si auspica che, sulla base di intese o di accordi di programma, ai sensi dell'art. 14 comma 7 della l. n° 104/92, che prevede anche forme di aggiornamento congiunto, i corsi di aggiornamento siano estesi anche agli operatori degli enti locali e delle ASL che partecipano di diritto ai GLO per la formulazione del PEI.

13. Positivo che si stia decisa l'emanazione di un decreto ministeriale per ben definire "le modalità di svolgimento del servizio dei docenti per il sostegno didattico impegnati in attività di istruzione domiciliare." Ciò perché alcune scuole e USR hanno stabilito che non tutte le ore di sostegno assegnate debbano essere utilizzate presso il domicilio dell'alunno, mentre il TAR Lazio ha invece affermato che tutte le ore assegnate vanno utilizzate al domicilio dell'alunno.

14. Positivo che abbiano previsto con il nuovo comma 7 bis dell'art. 19 che le novità relative alla certificazione di alunno con disabilità ai fini scolastici, al profilo di funzionamento, al PEI, al progetto Individuale e alle modalità di richiesta delle ore di sostegno e delle altre risorse umane (AEC e assistenza igienica e di base) vanno applicate al passaggio da un grado all'altro di istruzione. Ciò probabilmente per facilitare una graduale attuazione della riforma già contenuta nel D.Lgs. n° 66/17.

Perplessità:

15. Lascia invece molto perplessi e delusi che non sia stata trovata una soluzione urgente alla continuità didattica dei docenti per il sostegno a tempo determinato, estendendola anche a quelli a tempo indeterminato, come fortemente richiesto dalle associazioni.

16. Altresì lascia delusi il fatto che, sicuramente per pura svista dovuta alla fretta, permanga nel testo definitivo dell'art. 14 la limita-

ta previsione secondo la quale gli insegnanti per il sostegno non di ruolo, per i quali si potrà applicare la normativa sulla continuità didattica, siano solo quelli specializzati di cui all'art. 12 dello stesso decreto e cioè solo quelli di scuola dell'infanzia e primaria. Non è stata infatti accolta la richiesta di eliminare il riferimento a tale articolo, garantendo così il diritto alla continuità anche per i docenti non di ruolo specializzati di scuola secondaria di I e II grado.

17. Inoltre nel testo definitivo dell'art. 14 è stato anche mantenuto il riferimento al comma 131 della l. n° 107/15, nonostante in occasione delle audizioni presso le Commissioni parlamentari sia stato segnalato dalle associazioni che tale comma è stato abrogato dall'art. 4 bis del D.L.n° 87/18, convertito con modificazioni con l. n° 96/18. La cosa non è di lieve entità poiché il comma 131 prevedeva il divieto di assegnare incarichi a tempo determinato al personale che avesse già avuto per 36 mesi lo stesso incarico. Se si continuasse a rispettare il divieto, secondo quanto scritto nel testo definitivo, si incorrerebbe in un sicuro contenzioso da parte del personale escluso con gravissime conseguenze per il corretto funzionamento dell'amministrazione scolastica e con gravi danni erariali.

Queste ultime due sviste nel testo potrebbero essere corrette, insieme a delle altre, negli emanandi regolamenti applicativi.

18. Lascia ancora perplessità la formulazione nell'art. 7 del nuovo comma 2-bis, secondo il quale l'organico del personale scolastico non può essere aumentato, neppure per l'adeguamento a situazioni di fatto. Ci si chiede se questa formulazione non contrasti con le sentenze n°80/2010 e n°275/16 della Corte costituzionale.

19. Lascia infine perplessi l'ipotesi che le novità previste nelle modifiche del D.Lgs. n° 66/17 possano essere applicate dal 1 Settembre 2019. Infatti si prevede un tale numero di decreti ed atti applicativi che sarà impossibile emanarli entro tale data e senza di essi il decreto è di fatto inapplicabile in moltissime sue parti.

(S.N.)

## SUPPLENZE PERSONALE SCOLASTICO PER L'A.S. 2019/2020 (ORD. MIN. 38905/19)

Il MIUR ha pubblicato la Circolare n° 38905/19 relativa alle "Istruzioni e indicazioni operative in materia di supplenze al personale docente, educativo ed A.T.A." per l'a.s. 2019/2020.

Rinviando al testo dell'ampia circolare, che non presenta particolari innovazioni rispetto alle precedenti ed al Regolamento Applicativo di cui al D.M. n° 131/07, più volte richiamato nella circolare, si segnalano qui solo alcuni aspetti che più possono interessare l'inclusione scolastica.

Il primo paragrafo riporta le norme concernenti le procedure amministrative comuni e generali.

Il secondo paragrafo riguarda le supplenze brevi (inferiori ai 10 giorni), richiamando l'art. 1, comma 333, della Legge n° 190/14 (Legge di Stabilità 2015) che vieta la nomina di un supplente per il primo giorno di assenza di un docente. Ciò ovviamente significa che, per supplenze superiori ad un giorno, anche se inferiori a 10 giorni, è fatto obbligo della nomina di un supplente. "Il dirigente scolastico può effettuare sostituzioni di docenti assenti per la copertura di supplenze temporanee fino a 10 giorni con personale dell'organico dell'autonomia [già in servizio nella scuola - *n.d.r.*], che sia in possesso del previsto titolo di studio di accesso".

Nel terzo paragrafo, relativo alle supplenze dei docenti per il sostegno, viene ribadito il principio di dare priorità a supplenti annuali specializzati rispetto ai non specializzati.

A tal fine la circolare esplicita le fasi di nomina del docente supplente:

1. Si procede dapprima a nominare sulle graduatorie provinciali ad esaurimento. Tali nomine sono di competenza degli USR che però possono delegarlo alle singole scuole.

2. Poi si procede alla nomina da parte dei Dirigenti Scolastici dei docenti specializzati iscritti nelle graduatorie di istituto del sostegno, nell'ordine, di prima, seconda e terza fascia. In caso di esaurimento delle graduatorie d'istituto dei docenti specializzati, si procede attingendo alle graduatorie del sostegno di istituti scolastici vicini della stessa provincia

e, in mancanza, in quelle delle province viciniori.

3. Non si segue questa trafila qualora vi siano docenti specializzati che, pur non inseriti nelle graduatorie d'istituto, abbiano presentato domanda di messa a disposizione su posto di sostegno nelle scuole di una sola provincia ai sensi dell'art. 2 comma 2 del D.M. n° 326/15, come modificato dal D.M. 15/07/2019 n. 666.

4. In mancanza di docenti specializzati individuati con le fasi precedenti, il Dirigente Scolastico provvede alla nomina di docenti non specializzati delle Graduatorie di Istituto.

La circolare prosegue con norme specifiche su aspetti particolari quali: supplenze nei licei coreutici e musicali, personale educativo dei convitti, per ore pari o inferiori a 6, per la scuola primaria, per i diplomati magistrali, per gli insegnanti di religione cattolica, per il personale ATA e per insegnanti Tecnico Pratici.

Segue poi un paragrafo sulle disposizioni comuni, tra le quali si segnala il riferimento al comma 4 bis dell'art. 1 del D.L. n° 87/18, convertito con modificazioni dalla n° 96/18, che ha abolito il divieto di conferire supplenze annuali al personale che abbia già svolto 36 mesi di servizio a tempo determinato contenuto nell'art. 1, comma 131 della l. n° 107/05, abrogata appunto dal D.L. n° 87/18 citato.

Seguono quindi norme sulle supplenze in caso di part-time, sulle precedenza e sulle riserve in caso di personale con disabilità o che assista familiari con disabilità.

### OSSERVAZIONI

Si osserva che per i collaboratori scolastici, pur permanendo come norma generale il divieto di nomina di un supplente per i primi 7 giorni di assenza, continua ad avere valore la Nota prot. n° 2116/15 che prevede la possibilità per i dirigenti scolastici di nominare supplenti fin dal primo giorno di assenza del collaboratore scolastico per alcuni casi specifici tra i quali "la indispensabile assistenza agli alunni diversamente abili" .

Per quest'ultima ipotesi, infatti, riteniamo non si tratti di una mera possibilità, ma di un vero e proprio obbligo giuridico del Dirigente Scolastico, desumibile dal termine "indispensabile assistenza" contenuta nel testo. Infatti, in mancanza di tale assistenza, potrebbe essere sollevato il problema dell'interruzione di un

pubblico servizio e dell'inosservanza dei doveri d'ufficio, oltre che della discriminazione nei confronti degli alunni con disabilità, in quanto l'assenza del collaboratore scolastico non supplita impedirebbe all'alunno con disabilità che necessita della sua assistenza di poter frequentare la scuola. (S.N.)

## **IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO NON SI TOCCA: UNA SENTENZA DELLA CASSAZIONE**

Con un importante pronunciamento prodotto l'8 ottobre scorso (Ordinanza n. 2501), destinato a costituire un ulteriore prezioso precedente giurisprudenziale, la Corte di Cassazione (Sezioni Unite Civili) ha confermato una precedente Ordinanza con la quale il Tribunale di Caltanissetta aveva disposto la «cessazione della condotta discriminatoria» posta in essere da un Comune ai danni di un minore con disturbo dello spettro autistico iscritto alla scuola dell'infanzia. Quel Comune, infatti, contravvenendo al PEI (Piano Educativo Individualizzato), che aveva riconosciuto «la necessità di un'assistenza alla autonomia e alla comunicazione per 22 ore settimanali», ne aveva assicurate fino a un massimo di 10.

Alla base dell'Ordinanza della Suprema Corte vi è la Legge 67/06 (Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni), norma sempre più degna di diffusione e visibilità, per i suoi potenziali effetti dirompenti, nella fattispecie per quanto concerne la discriminazione indiretta, qui individuata dalla Cassazione «nel comportamento omissivo dell'amministrazione pubblica preposta all'organizzazione del servizio scolastico», il cui effetto mette «la bambina o il bambino con disabilità in una posizione di svantaggio rispetto agli altri alunni».

Particolarmente chiara è l'Ordinanza n. 2501, nel riferirsi al "primato gerarchico" del PEI. «Una volta che il Piano Educativo Individualizzato – vi si legge infatti – è stato elaborato con il concorso determinante di insegnanti della scuola di accoglienza e di operatori della sanità pubblica, prospettando il numero di ore necessarie per il sostegno sco-

lastico dell'alunno che versa in situazione di handicap particolarmente grave, l'amministrazione scolastica è priva di un potere discrezionale, espressione di autonomia organizzativa e didattica, capace di rimodulare o di sacrificare in via autoritativa, in ragione della scarsità delle risorse disponibili per il servizio, la misura di quel supporto integrativo così come individuato dal piano, ma ha il dovere di assicurare l'assegnazione, in favore dell'alunno, del personale docente specializzato, anche ricorrendo – se del caso, là dove la specifica situazione di disabilità del bambino richieda interventi di sostegno continuativi e più intensi – all'attivazione di un posto di sostegno in deroga al rapporto insegnanti/alunni, per rendere possibile la fruizione effettiva del diritto, costituzionalmente protetto, dell'alunno disabile all'istruzione, all'integrazione sociale e alla crescita in un ambiente favorevole allo sviluppo della sua personalità e delle sue attitudini ».

«L'omissione o le insufficienze nell'apprestamento, da parte dell'amministrazione scolastica, di quella attività doverosa – conclude l'Ordinanza della Cassazione – si risolvono in una sostanziale contrazione del diritto fondamentale del disabile all'attivazione, in suo favore, di un intervento corrispondente alle specifiche esigenze rilevate, condizione imprescindibile per realizzare il diritto ad avere pari opportunità nella fruizione del servizio scolastico: l'una e le altre sono pertanto suscettibili di concretizzare, ove non accompagnate da una corrispondente contrazione dell'offerta formativa riservata agli altri alunni normodotati, una discriminazione indiretta, vietata dalla l. n. 67 del 2006, art. 2». (S.B.)

Fonte: Superando.it del 04.11.2019