

ATTUALITÀ ABITARE LA POSITIVITÀ

alla pag. 2

RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA

- Il valore della positività. Gruppi di narrazione della Metodologia Pedagogia dei Genitori *alla pag. 3*
- Interrogare il passato per costruire la positività del presente *M. FALOPPA alla pag. 4*
- Professione Maestro - In ricordo di Fiorenzo Alfieri *M.L. MORESCO alla pag. 7*
- Il valore formativo della narrazione. Gli itinerari educativi dei genitori *A. MOLETTA - R. ZUCCHI alla pag. 8*
- Un'esperienza di laboratorio teatrale con la webcam con un gruppo di giovani disabili (guidata da M. Mazzà, P. Forte, M. Tortul, S. Pincin) *a cura di O. MORPURGO alla pag. 15*

PEDAGOGIA DEI GENITORI

- Progettare e sognare il futuro nei gruppi di narrazione *C. GIACOMETTI - A. RIGOLI alla pag. 19*

PARTECIPARE PER APPRENDERE

- Chiudono le scuole. Aprono le classi speciali? *C. BERRETTA alla pag. 21*
- Ricordando Enrico Montobbio *O. MORPURGO BONDIOLI alla pag. 22*

OSSERVATORIO

- Iscrizioni anno scolastico 2021/2022 *alla pag. 24*
- Indicazioni sul lavoro agile del personale scolastico con la didattica digitale integrata *alla pag. 26*
- Legge di bilancio: assunzione docenti di sostegno e formazione obbligatoria per docenti impegnati in classi con alunni con disabilità *alla pag. 27*

APPELLO AI LETTORI

HANDICAP & SCUOLA È IN DIFFICOLTÀ ECONOMICHE

Rinnovate l'adesione per il 2021 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 al 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)

ATTUALITÀ

ABITARE LA POSITIVITÀ

Mai come in questo periodo è importante riconoscerci persone e soprattutto educatori. Formare personalità, proporre valori, esprimere senso di responsabilità sono azioni proprie di ogni insegnante, fondano sul principio di positività la cui etimologia chiarisce il senso dell'attività educativa. Il verbo latino *pono*, da cui deriva il termine positività, racchiude il valore della costruzione del mondo e della persona, sia quello delle situazioni concrete che quello dei valori. Deriva da un vocabolo mesopotamico, indica l'azione di mettere una cosa sull'altra per edificare, erigere, costruire, render stabile, mantenere, preservare; in ambito sociale designa lo stabilire leggi, rituali, porre ordine, confermare, stabilire come certo, ecc.

Sono anche le azioni che ogni genitore mette in opera per contribuire alla costruzione della personalità del figlio. Tutte si riferiscono al valore della positività. Nell'attuale età del sospetto e della medicalizzazione spesso si parte dai problemi e dalle emergenze, anziché partire dalle soluzioni e dalla prevenzione.

La positività è alle origini della pedagogia speciale. Jean Itard, a fronte della diagnosi proposta dallo psichiatra Philippe Pinel al ragazzo selvaggio dell'Aveyron, ne dichiara l'educabilità e si assume la responsabilità di seguirne la formazione.

Positività è pensare in modo evolutivo, collegarsi al procedere della natura che adotta solo ciò che è utile alla sua crescita. Saggiare quanto si incontra, scartare tutto ciò che non è utile e far tesoro di quello che funziona. E' la strategia della lentezza, della lumaca, dei pensieri lenti che valutano e non delle reazioni veloci, stimolo risposta. E' valorizzare la memoria lunga, collegata alla storia, singola e collettiva, prendersi del tempo per riflettere. Ogni momento è nuovo ma il futuro si costrui-

sce sul passato: occorre verificarne le fondamenta, perché i progetti siano sicuri.

Positività è il coraggio di sognare, immaginare altri mondi, sfidare vecchie situazioni, andare al di là dei luoghi comuni, lottare per la realizzazione di un mondo nuovo, ricerca di senso del vivere, orientare la propria esistenza al di là di sé, verso gli altri.

Positività è pensare alle persone amate, a quelle che accompagniamo nella loro crescita, a quelle che sosteniamo, è anche amore per noi stessi, non sovraccaricarci, conoscerci nelle nostre forze e nelle nostre debolezze, saper chiedere aiuto. Nel lager coloro che avevano maggiori possibilità di sopravvivenza erano quelli che si orientavano verso il futuro, verso ciò che avrebbe dato un senso alla loro vita.

Avere una vita significativa non necessariamente di successo, una vita in grado di rispondere ai problemi che pone, nella convinzione di poterli risolvere, ricca di compiti, dove ogni compito è un appello alla nostra capacità.

Positività è pensare che non ci sono soluzioni pronte, determinate da esperti o da chi ha potere, ma realizzabili da chi vive in situazione, fianco a fianco con gli altri; emergono dalla pazienza di chi vive la quotidianità e la normalità.

E' saper scrutare, interrogare la realtà con spirito di ricerca e fiducia. Sentire vicini i grandi realizzatori del passato, come Montessori, Tolstoj, Gandhi, convinti che ci stanno parlando ancora oggi. Non avere sete di potere o di successo, non esser rosi dal tarlo dell'invidia: atteggiamenti che ci consumano e ci rendono diversi da noi stessi.

Tra i grandi maestri di positività, per chi si occupa di disabilità, il più significativo è Lev

(continua a pag. 20)

RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA

IL VALORE DELLA POSITIVITA'

Gruppi di narrazione della Metodologia Pedagogia dei Genitori

Gianrico Carofiglio non è solo autore di gialli di successo. Scrive libri che esprimono consapevolezza civile e amore per le idee, non contengono indicazioni teoriche, propongono strumenti per agire nella realtà. Nel 2017 esce un libro *Con i piedi nel fango*, un'intervista sull'agire sociale e politico e sul nesso tra linguaggio ed etica. Il libro è caratterizzato da uno sguardo lungo, volto a cambiare la realtà sociale.

E' quanto propone Metodologia Pedagogia dei Genitori tramite i Gruppi di narrazione dove i genitori assumono consapevolezza e si crea senso di appartenenza per costruire assieme il futuro dei figli. Si narra su temi generativi e la caratteristica delle narrazioni è partire dalla positività. E' un imperativo che troviamo nei saggi di Carofiglio, in particolare ne *Con i piedi nel fango*, dove propone un esempio positivo per risolvere i problemi: partire dal sapere della comunità, dalle madri, dalla loro abilità nel trovare soluzioni per i figli. Rivolgersi non agli esperti o ai teorici, ma a coloro che vivono nella comunità, con la consapevolezza che possiedono le capacità e gli strumenti cognitivi per risolvere i loro problemi.

Come sostiene Jerry Sternin, l'autore della ricerca-azione descritta da Carofiglio, l'abilità e l'intelligenza non sono concentrate nella leadership di una comunità o negli esperti esterni, sono distribuite nei componenti della comunità, per cui si può parlare di intelligenza e sapere collettivo (Pascale, Sternin & Sternin 2010). Tale approccio è metodo nei Gruppi di narrazione di Pedagogia dei Genitori, in cui il narrare condiviso dalla positività e diventa strumento di educazione collettiva.

Con i piedi nel fango.

Conversazioni su politica e verità

Gianrico Carofiglio con Jacopo Rosatelli

Nel 1990, circa il sessantacinque per cento dei bambini vietnamiti al di sotto dei cinque anni – la stragrande maggioranza di quelli che vivevano nei villaggi rurali – soffriva di una qualche forma di malnutrizione. Per affrontare questa piaga Save the Children inviò in Vietnam un suo esperto dal nome Jerry Sternin.

Qualche giorno dopo il suo arrivo ad Hanoi, Sternin fu convocato da un alto funzionario del Ministero degli esteri, il quale senza mezzi termini, gli comunicò che molti, nel Governo e nelle alte sfere della burocrazia, non gradivano la sua presenza nel Paese. Il funzionario disse a Sternin che gli venivano concessi solo sei mesi di tempo, alla fine dei quali, in assenza di risultati documentabili, non gli sarebbe stato rinnovato il visto e avrebbe dovuto lasciare il Vietnam.

Sternin aveva studiato le numerose analisi esistenti sul problema. Tutte attribuivano la malnutrizione infantile e le relative malattie a un concorso di fattori: miseria, scarsa igiene, scarsa disponibilità di acqua potabile, ignoranza delle regole minime della nutrizione.

Queste analisi, tutte corrette, non gli fornivano però spunti per affrontare il suo compito: in sei mesi non avrebbe potuto risolvere problemi enormi ed endemici come la miseria, l'ignoranza, la penuria di acqua potabile. Aveva bisogno di risultati rapidi e visibili.

Sternin prese dunque a viaggiare per i villaggi, rivolgendo a tutte le madri la stessa doman-

da: "In questo villaggio ci sono bambini poveri come gli altri che però sono più cresciuti e sani degli altri?"

In ogni villaggio la risposta era sì. In ogni villaggio c'erano bambini ben nutriti a dispetto della miseria e della mancanza di igiene. La malnutrizione quindi non era un destino ineluttabile. Bisognava solo capire perché.

Sternin scoprì che i piccoli malnutriti mangiavano con gli adulti due volte al giorno – un ritmo inadatto a bambini in precarie condizioni di salute – e non riuscivano a metabolizzare il cibo. Quelli ben nutriti invece mangiavano lo stesso quantitativo di cibo diviso in quattro pasti, e riuscivano ad assimilarlo. Quando stavano poco bene, le loro mamme li imboccavano, anche se loro non avevano voglia di mangiare; le mamme dei malnutriti invece lasciavano che i piccoli si regolassero da soli. Ciò, in pratica, significava che spesso rimanessero digiuni. Infine le mamme dei bambini sani mettevano nel riso dei loro piccoli alimenti di solito riservati agli adulti: gamberetti e un particolare tipo di patata. Questi alimenti, ampiamente disponibili ma per abitudine trascurati nell'alimentazione infantile, fornivano ai piccoli le proteine indispensabili per la loro crescita e la loro salute.

La abitudini alimentari delle famiglie dei bambini in buona salute furono diffuse anche nelle altre famiglie. Alla scadenza dei sei mesi oltre il cinquanta per cento dei bambini malnutriti interessati dall'intervento era in buona salute. Il visto di Sternin fu prolungato, il metodo venne diffuso in tutto il paese e salvò dalla malnutrizione più di cinquantamila bambini.

In questa bellissima storia vera è contenuta un'idea semplice e geniale.

Cosa fece in sostanza Sternin? Non potendosi occupare della miseria, della penuria di acqua potabile, della scarsa igiene, ma non volendo arrendersi, rovesciò il modo di affrontare il problema. In una situazione che sembrava senza speranza, scoprì quello che funzionava – le abitudini virtuose di alcune madri – e replicò il modello.

Scoprì gli esempi positivi e li diffuse in una sorta di contagio benefico. Un metodo questo (concentrarsi su quello che funziona per riprodurlo, piuttosto che su quello che non funziona per cercare spesso inutilmente di ripararlo) che forse andrebbe studiato, compreso e applicato da una politica che volesse davvero risolvere i problemi.

Gianrico Carofiglio, con Jacopo Rosatelli, *Con i piedi nel fango. Conversazioni su politica e verità*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018, pp. 98-101.

Bibliografia

Pascale, Sternin & Sternin 2010, *The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems*, Harvard Business Press.

G. Carofiglio 2018, *Con i piedi nel fango. Conversazioni su politica e verità*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Si ringraziano le Edizioni Gruppo Abele per l'autorizzazione alla riproduzione del testo.

INTERROGARE IL PASSATO PER COSTRUIRE LA POSITIVITA' DEL PRESENTE

MARISA FALOPPA *

Nei periodi difficili sento l'esigenza di cercare qualcosa di positivo intorno a me o di guardare indietro per trovare nel passato il ricordo di tempi migliori, di conquiste, di risultati ottenuti.

Questo sguardo al passato mi induce in questi giorni a ripensare alla Torino di 40-50 anni

fa, anche per un dovere di testimonianza, per raccontare alle famiglie, ai giovani insegnanti ed ai professionisti che oggi operano nella scuola o nei servizi territoriali com'era la città in quegli anni, qual era il progetto di scuola e di integrazione dei ragazzi con disabilità che l'amministrazione comunale, insieme alle istituzioni scolastiche e alle associazioni, andava costruendo.

* Comitato per l'Integrazione Scolastica.

Torino si trasforma in Città Educativa

Torino si trasformò, alla fine degli anni settanta, in una Città Educativa, stimolo e supporto alla scuola, ai servizi territoriali e a quello che oggi definiremmo il terzo settore, in ascolto delle associazioni di volontariato che avevano voluto la legge 118 del '71, legge fondamentale, sollecitata da una raccolta di più di 200.000 firme, partita dalle associazioni torinesi, in particolare dall'Unione italiana per la promozione dei diritti del minore. Una legge che ha definito per la prima volta, oltre ad una cornice di importanti disposizioni in ambito di assistenza sanitaria, riabilitazione, ricerca, prevenzione, formazione del personale, il diritto per gli allievi con disabilità a frequentare le classi comuni.

Prima della pandemia era diventato quasi un luogo comune parlare di Torino come di una città che è passata in poco tempo da una situazione di grigiore e di stagnazione a un nuovo modo di "essere", caratterizzato da dinamismo, creatività e innovazione. Una città inedita, nata dopo le Olimpiadi. Una simile interpretazione della storia politico-culturale della città è quanto di più superficiale si possa immaginare.

La vera rivoluzione che ha segnato la vita quotidiana dei cittadini torinesi affonda le sue radici nella seconda metà degli anni '70, quando la giunta Novelli, che si insediò nel giugno del 1975 ereditando un deficit che superava i 300 miliardi di lire, elaborò una "carta dei bisogni" ed un piano che si basava su pochi ma sicuri cardini: la scuola, la casa, la sanità e i servizi sociali, i trasporti, il verde e la cultura.

Un Comune che non investe solo sulle cose

Diego Novelli, il sindaco delle giunte di sinistra che hanno governato Torino dal giugno del '75 al gennaio dell'85, sintetizzava la funzione di un Comune con una immagine suggestiva: "Un Comune non deve investire solo sulle cose ma anche e soprattutto sulle coscienze". E con un'altra, altrettanto forte: "Dobbiamo fare in modo che i cittadini che saranno adulti tra quindici, venti anni siano migliori di noi." Se questi erano gli scopi prioritari di quell'Amministrazione, l'assessore all'istruzione Gianni Dolino non poteva che essere l'uomo forte del sindaco Novelli. Non l'assessore al bilancio o all'urbanistica o ai lavori pubblici, ma l'assesso-

re all'istruzione che era stato maestro e direttore didattico. Durante la prima seduta della nuova giunta, nel giugno del '75, con lo stesso slancio con il quale durante la Resistenza prendeva su di sé il comando delle operazioni più rischiose, Dolino fece passare una delibera a sorpresa che destinava ai servizi educativi una cifra enorme, mai vista prima di allora. L'idea che stava alla base di quel colpo di mano era veramente rivoluzionaria nella sua stringente semplicità: "Se vogliamo investire nelle coscienze, se vogliamo formare dei cittadini migliori di noi, allora non possiamo scaricare responsabilità di questa portata tutte sulla scuola. Dobbiamo trasformare la città in una grande scuola: solo così potremo aspettarci che gli adulti di domani siano davvero dei buoni cittadini".

Così l'Amministrazione mise al centro del suo operato l'idea di trasformare Torino in un grande laboratorio didattico. I primi atti amministrativi puntavano allo scopo di mettere a disposizione delle scuole statali gli insegnanti che mancavano, per offrire alle famiglie che ne facevano richiesta il tempo pieno ed alle scuole un qualificato supporto per garantire l'integrazione degli allievi con disabilità. Il dialogo costante col mondo della scuola e con le associazioni, che erano state chiamate a partecipare ad un tavolo di lavoro per individuare le esigenze e le priorità, aveva messo in evidenza l'urgenza di sostenere il percorso educativo degli allievi con disabilità sensoriali e di quelli con gravi difficoltà relazionali con un organico numericamente importante di educatori comunali. La legge 118 del '71 aveva sancito il diritto dei ragazzi con disabilità a frequentare le classi comuni della scuola pubblica, ma il superamento degli istituti, delle scuole speciali e delle classi differenziali richiedeva interventi di sostegno che nei primi tempi vennero in gran parte affidati agli Enti Locali.

L'Ente Locale è supporto e stimolo alla scuola che cambia

La svolta politica e organizzativa, indotta negli anni in cui Gianni Dolino ed Eleonora Artesio, che gli successe nel 1980 all'assessorato all'istruzione, ha avuto un impatto straordinario anche nel resto d'Italia e all'estero. Torino fu caposcuola del grande progetto nazionale che si avviò proprio in quegli anni e mise in campo

competenze e risorse non solo economiche. Furono istituiti un ufficio apposito per coordinare il progetto di integrazione degli allievi con disabilità ed un organico di educatori che proveniva in parte dagli istituti speciali per ragazzi con disabilità sensoriali ed in parte dalla scuola integrata (il doposcuola comunale che si collegava alla scuola statale e che fu base del tempo pieno). Erano un centinaio, nel 1980, gli educatori comunali impegnati nell'integrazione scolastica dei casi più complessi e a metà degli anni novanta raggiunsero il numero di 250. Oggi invece il Comune di Torino si limita ad esercitare la propria competenza riferita agli interventi di assistenza educativa specialistica, riconoscendo alle scuole esigui contributi economici ed ogni anno le singole scuole ricercano il personale necessario con farraginose procedure di appalto.

Già alla fine degli anni settanta l'Assessorato all'Istruzione del Comune di Torino scelse di impegnare importanti risorse nella formazione degli educatori che erano coinvolti, con cadenza settimanale, in incontri di riflessione e confronto, guidati dalla psicoterapeuta Dolly Mangiacavalli, sulle concrete situazioni che osservavano in classe.

Il dialogo e la condivisione fra chi educa e chi cura

Intanto anche i servizi di Neuropsichiatria Infantile delle aziende sanitarie, coordinati dalla dottoressa Germana De Leo, avviavano un percorso di radicamento territoriale, realizzando quella collaborazione tra diverse competenze, fondata su una comune metodologia di osservazione, che consentiva agli insegnanti ed ai curanti un parallelo percorso di conoscenza e la coerenza tra finalità ed obiettivi educativi e terapeutici.

E' da quella collaborazione fra istituzioni diverse, da quel radicamento territoriale dei professionisti delle aziende sanitarie che oggi deve ripartire quell'alleanza stabile fra scuola e sanità auspicata dalla ministra Azzolina. La scuola non ha bisogno di dotarsi di medici e di psicologi scolastici, ha bisogno di servizi territoriali con organici adeguati. Deve potersi confrontare coi genitori, con gli psicologi, i neuropsichiatri, i logopedisti, i fisioterapisti. Deve poterlo fare in presenza o, se è necessario,

anche in videoconferenza. Questa modalità di fare rete anche da luoghi distanti, che la pandemia ci ha imposto, può essere un'opportunità utile anche per dopo, purché lo scambio di elementi di conoscenza sia effettivo e si fondi sull'effettiva conoscenza dell'allievo con disabilità. Questo periodo di emergenza ci insegna a non rassegnarci al fatto che un progetto educativo possa essere un atto stilato in solitudine dall'insegnante di sostegno, un copia ed incolla di contributi separati, sottoposto alla firma veloce dei componenti di un fantomatico Gruppo di Lavoro Operativo, che "operativo" non è se ognuno non condivide realmente con gli altri osservazioni, proposte, obiettivi.

La scuola la cambiano gli insegnanti

Lo sguardo al passato che è stato delineato finora non deve però farci pensare che la scuola in quegli anni sia stata cambiata dal di fuori, dagli Enti Locali, dalle Associazioni, dalle Organizzazioni Sindacali. La scuola l'hanno cambiata e la cambiano gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i genitori.

Contribui a cambiarla già all'inizio degli anni sessanta Piero Rollero, Direttore della Scuola Dogliotti, che accompagnò i suoi insegnanti nell'impresa di aprire le classi speciali e di inserire nelle classi comuni i ragazzi con gravi disabilità. La scuola l'hanno cambiata negli anni settanta i maestri delle scuole di periferia (la Nino Costa, la Pestalozzi, la Casati, la Padre Gemelli) che, in assenza di insegnanti di sostegno, hanno avviato quell'esperienza straordinaria di integrazione che ha portato nel 1977 alla legge 517 e negli anni novanta alla legge 104. La scuola l'hanno cambiata quei genitori, da cui molto abbiamo imparato, che hanno preteso che fosse garantito ai loro figli il diritto all'istruzione nelle classi comuni della scuola statale e che hanno convinto gli insegnanti che quei ragazzi con gravi disabilità erano capaci di apprendere, avevano modi speciali per comunicare, interessi particolari, emozioni e voglia di stare con i coetanei come i loro compagni.

I tempi ora sono molto cambiati rispetto a quell'epoca. Non c'è più solo l'esigenza di fare comunità, di integrare gli italiani provenienti dal sud con i torinesi doc, di favorire l'accesso alla cultura da parte dei ceti meno favoriti: c'è bisogno che Torino diventi una città sempre più

aperta ed inclusiva. Se ben guardiamo, però, le scelte individuali e politiche di quegli anni continuano ad avere la stessa validità di allora, anche perché le nuove dimensioni e i nuovi orizzonti che si sono delineati nei tempi più recenti richiedono metodologie di lavoro inno-

vative, condivisione, sguardo attento alle esperienze del passato ed attese positive per il futuro, senza i quali la nostra scuola e la nostra società rischiano di impantanarsi nella burocrazia e nel tecnicismo perdendo di vista i reali bisogni degli allievi e dei cittadini.

PROFESSIONE MAESTRO - In ricordo di Fiorenzo Alfieri

MARIA LUISA MORESCO

*Il 13 dicembre scorso se ne è andato **Fiorenzo Alfieri**, Assessore della Città di Torino nelle giunte Novelli, Castellani e Chiamparino. **Pedagogista e insegnante** ha lottato perché il diritto all'istruzione arrivasse anche nelle scuole di periferia, animato dalla convinzione che la cultura è elemento fondamentale di integrazione, riscatto e motore di sviluppo. Lo ricordiamo con le parole di Maria Luisa Moresco, ex dirigente tecnico dell'USR del Piemonte.*

L'articolo 3 della Costituzione recita che "occorre" rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini. Occorre cioè nella scuola sviluppare le doti naturali, l'intelligenza di ogni bambino; si deve creare una scuola per tutti, anzi secondo il contributo di Freire e la parola agli ultimi di Don Milani, una scuola specie per i più deboli, per gli ultimi.

Negli anni, nonostante abbiamo visto varare tantissime riforme per la scuola, si è compreso bene che la scuola non si cambia solo per legge ma sono gli insegnanti i veri protagonisti.

Essi se non lasciati soli, privi di mezzi e senza riconoscimenti possono davvero fare la differenza.

Negli anni 70 un movimento di insegnanti ha saputo cogliere l'esigenza che essi fossero i veri protagonisti del cambiamento, è il Movimento di Cooperazione Educativa – MCE, ispirato alla pedagogia ed alle tecniche di Freinet.

Al MCE apparteneva un grande maestro, lavoratore della cultura, pieno di idee e di

voglia di sperimentare e di lottare: Fiorenzo Alfieri. Promosse, insieme ad altri insegnanti di Torino, la scuola a tempo pieno che contemplava non solo un aumento di orario a 40 ore settimanali, ma una profonda rivisitazione della pedagogia e della didattica verso una scuola attiva (Dewey) aperta a tutti, al contributo del sociale organizzato e non. Fiorenzo, insieme ad altri pochi insegnanti di altre scuole, sperimentò l'inserimento dei bambini con disabilità medie e gravi che all'epoca frequentavano "La casa del sole", senza rapporti con gli altri bambini della scuola pubblica. Dalla "Casa del sole" arrivò alla scuola Nino Costa della periferia nord di Torino, un bambino autistico accolto nella classe di Fiorenzo, a tempo pieno dal 1971, in seguito alla legge 820. Questo bambino aveva gravi difficoltà di inserimento, pochissima attenzione a ciò che si stava facendo e scarso rapporto con la realtà. Fiorenzo lo accolse, lo coccolò, cominciò a ricercare il modo di dialogare con lui, il modo di interessarlo alle attività in corso e di renderlo partecipe alla comunità.

Anche nelle altre scuole torinesi a tempo pieno, con due insegnanti statali per ogni classe, arrivarono bambini della "Casa del sole". Essi furono accolti con gioia e amore sia dagli insegnanti che dagli altri bambini. Con i genitori fu meno facile, ma attraverso i comitati di quartiere spontanei e i colloqui frequenti si giunse ad una condivisione circa il diritto di tutti, nessuno escluso, di accedere alla scuola pubblica e di avere ciascuno le opportunità di crescere, di imparare e di socializzare.

L'esperienza di Fiorenzo fu molto importante e costituì una salda premessa perché tutti i bambini, compresi i fragili e i disabili, avessero il diritto allo studio così come la Costituzione italiana prevede e ogni paese democratico deve far sì che questo diritto sia rispettato.

Aggiungo per finire che in quegli anni,

pieni di innovazioni democratiche, si fruiva delle competenze specialistiche dislocate nei distretti. Esistevano infatti equipe psicomediche che collaboravano con le scuole per individuare i percorsi più consoni per i vari tipi di disabilità e per sostenere insegnanti e famiglie in questo nuovo percorso.

IL VALORE FORMATIVO DELLA NARRAZIONE - *Gli itinerari educativi dei genitori*

A. MOLETTA - R. ZUCCHI

Premessa

La Metodologia Pedagogia dei Genitori valorizza le competenze e le conoscenze educative della famiglia. È un sapere che si esprime tramite le narrazioni che vengono raccolte durante i Gruppi di narrazione. I genitori sono invitati a scrivere quanto hanno espresso oralmente, testimonianze che documentano l'educazione e l'amore dato ai figli.

Sono importanti dal punto di vista personale, hanno valore di cittadinanza attiva, pongono le basi per la costruzione della solidarietà intergenerazionale. Vengono diffuse perché costituiscono strumento di coesione sociale e trovano spazio privilegiato all'interno delle scuole. Testimoniano la formazione della persona all'interno della famiglia. Sono strumento di formazione per gli allievi. Valorizzano le competenze dei genitori, fanno riflettere i ragazzi sull'educazione ricevuta, propongono l'impegno degli adulti per la loro crescita.

Sperimentare l'uso didattico-formativo delle narrazioni nelle scuole di ogni ordine e grado con una ricerca azione permette di coinvolgere docenti, allievi e genitori. Si propone un Gruppo di ricerca per utilizzare la risorsa famiglia in termini formativi e coinvolgere i figli alunni per testimoniare la solidarietà tra docenti e genitori e creare un ponte tra l'educazione familiare e quella scolastica. La scuola riconosce le competenze e le conoscenze educative dei genitori, le valorizza, utilizzandole al proprio interno come strumento formativo. La positività delle narrazioni genitoriali ha grande importanza nella situazione creata dalla pandemia e permette di recuperare un potenziale di energie e sentimenti funzionali al superamento delle difficoltà.

Cronoprogramma operativo

1. *Formazione del gruppo di ricerca*
2. *Riunione degli insegnanti interessati: raccolta delle iniziative pregresse; prima impostazione dei lavori.* (Dicembre)
3. *Ogni insegnante propone un microprogetto*
4. *Riunione a mezzo termine* (aprile)
5. *Presentazione dei risultati all'incontro "Un seminario per seminare".*

1. Pedagogia della narrazione

Narrare è attività pedagogica per eccellenza: è funzionale alla crescita della persona ed alla relazione con gli altri. Mette le persone nelle migliori condizioni per esprimere le proprie potenzialità e diventare autori della propria vita.

1.1 *Valore evolutivo della narrazione*

La narrazione fa parte dell'evoluzione umana. Narrazioni sono state le prime elaborazioni di strumenti litici. Si è dato ordine alla casualità: pietre appuntite e taglienti incontrate per caso sono considerate utili e si cerca di riprodurle. Il primo momento riguarda l'*immaginazione*: pensare dentro di sé il risultato finale. In un secondo tempo sono messe in sequenza le operazioni necessarie alla loro elaborazione, l'uomo diventa autore di un prodotto. A livello neurofisiologico il modo in cui si produce un manufatto è simile a quello con cui si formula una narrazione: l'utensile si crea a partire da una catena di operazioni, la narrazione a partire da una catena di frasi. Le due attività condividono lo stesso sistema di regole, appreso e gestito dalle medesime aree cerebrali, nell'emisfero sinistro.

Attraverso il linguaggio, prima orale poi scritto,

l'uomo rende comunicabili le sue azioni, le ordina, le comunica, collegandole al passato, proiettandole verso il futuro. Le azioni così sequenziate acquistano senso, diventano narrazione, strutturano la vita di chi parla e arricchiscono quella di chi ascolta.

Chi narra prende coscienza di sé, della propria esistenza e delle proprie azioni, le esternalizza prendendone possesso, diventando capace di analizzarle. La sua vita prende forma: *Una vita non è una vita fino a quando non viene esaminata, non è una vita fino a quando non è veramente ricordata e assimilata; e questo ricordo non è qualcosa di passivo, ma attivo: la costruzione attiva e creativa della vita di un individuo, la scoperta e la narrazione della vera vita di un individuo.* (O. Sacks, Prefazione a A. Lurija 1991)

1.2 Valore sociale della narrazione

La narrazione non è azione solitaria, il primo interlocutore è la persona che narra, contemporaneamente il racconto si comunica a chi ascolta. Caratteristica dell'uomo è l'intersoggettività, egli si rivolge a riceventi che ascoltano, entra nel loro cuore e nella loro mente. Prende cittadinanza nella collettività. Viene riconosciuto, Ulisse racconta in tutti i luoghi in cui approda, e acquista dignità, esiste nell'attenzione dei presenti.

Chi narra intreccia la propria esistenza a quella degli altri. Crea comunità: le vicende narrate diventano patrimonio comune e le persone vi si riconoscono. Le grandi narrazioni producono cultura, permettono di elaborare una base comune attraverso la quale si creano relazioni. La narrazione genera rapporti di fiducia, è strumento di accoglienza e di pace. Mette in luce la multiformità della persona, esprime le sue scelte e le sue azioni. Si oppone alla stigmatizzazione, al ridurre una persona a una cosa, come avveniva nei campi di sterminio. Quando si conosce una persona attraverso la sua narrazione non è possibile sentirla lontana da noi, ci appartiene. condividiamo la sua umanità. Si crea affiliazione: senso di familiarità, dopo la narrazione uno non è più straniero.

Il racconto è alla base dell'etica del riconoscimento, andare al di là dell'aspetto esterno, permette di prendere atto delle qualità di una persona, inserirle nel suo percorso di vita. Nasce un senso di solidarietà e gratitudine, dal riconoscimento nasce la riconoscenza, attraverso la

narrazione è possibile intrecciare tra loro vite diverse.

2. Le narrazioni dei genitori come genere letterario

2.1 Sapere narrativo

Possiamo utilizzare le narrazioni dei genitori all'interno dell'attività didattica se ne comprendiamo le caratteristiche. Ci aiuta il metodo letterario che suddivide le opere in generi, analizzandone la specificità, mettendo in luce le particolarità, distinguendo tra un modo e un altro di descrivere l'uomo e le sue azioni.

Queste narrazioni possono essere collegate ai *Bildungsroman*, i romanzi di formazione di inizio '800. Analizzano i momenti di crescita di una persona, come si era formato il carattere, impostate le abitudini, ecc. Il protagonista testimonia le vicende della sua crescita. (Moretti 1985) Nelle narrazioni genitoriali i coautori della prima evoluzione di una persona prendono la parola. Presentano i sogni, le scelte, il progetto di vita che hanno impostato.

È un tipo di conoscenza privilegiata. Vygotskij sottolinea l'importanza del metodo *genetico evolutivo*: permette di conoscere una persona, il progetto di vita, fin dal primo momento in cui si è manifestato e seguirlo nel suo sviluppo. (Vygotskij 1975) I genitori comunicano l'impostazione data alla vita del figlio, la descrivono nelle sue conquiste, possiamo osservare la prima formazione di una persona.

Lo presentano con l'empatia di cui è capace un genitore, una forma di conoscenza profonda che permette di considerare l'amore e le capacità necessarie allo sviluppo di un individuo. Questo sapere fondato sulla condivisione viene comunicato a chi ascolta, mettendolo in grado di partecipare alla crescita della persona, alla sua vicenda umana, continuando l'opera dei genitori.

Queste narrazioni hanno la caratteristica dell'unicità: specifiche sono le vicende che costruiscono la personalità, emerge il protagonismo del figlio; l'educazione è la risultante di forze convergenti. Col tempo cresce la consapevolezza, diminuisce l'intervento dei genitori, ma rimane un intreccio di rapporti, una solidarietà che dura nel tempo.

2.2 Sapere dell'empatia

Nelle narrazioni emerge la capacità di com-

prendere il figlio, anche quando è appena nato e deve imparare ad esprimersi. E' mettersi in sintonia con lui, capire le ragioni delle sue reazioni. Nella diade madre figlio nasce un'attenzione congiunta, base per l'intersoggettività che permette al bambino di diventare se stesso. Lo sottolinea Gianni Rodari in *Grammatica della fantasia*, quando, collegandosi a Vygotskij, sottolinea che *Lo sviluppo dei processi mentali ha inizio con un dialogo fatto di gesti e di parole tra il bambino e i genitori. Il pensiero autonomo inizia quando il bambino è per la prima volta capace di interiorizzare queste conversazioni e di istituirle dentro di sé.* (Rodari 1980, 93)

Le narrazioni comunicano il loro segreto, l'empatia, un sapere che permette di capire quello che uno ha nella mente. Impariamo il valore dell'attenzione congiunta, di metterci in relazione profonda con le persone. Ci rendiamo conto di non delegare la qualità delle relazioni con gli altri: *nel campo dei giusti rapporti interpersonali tutti dobbiamo esser ricercatori e scienziati affinché nessuno debba esserlo in modo specialistico e separato.* (Bernardoni 1975) Le narrazioni propongono una *pedagogia della reciprocità* che presume che *tutte le menti umane siamo capaci di possedere credenze e idee che, attraverso la discussione e l'interazione, possono costruire un quadro di riferimento comune.* (Bruner J.S. 1997, 69)

Emerge dalle narrazioni l'atteggiamento empatico che non ostacola l'acquisizione di una conoscenza attendibile e rigorosa anzi la perfeziona. Il sentimento di partecipazione empatica alla vita e alla personalità del figlio, il senso di continuità e di affinità propone un diverso modo di capire la realtà. L'empatia è strumento conoscitivo che permette una consapevolezza più approfondita dell'altro, di allearsi con lui, essere dalla stessa parte, condividere sentimenti ed emozioni, vederlo sotto diverse prospettive, far emergere il principio di positività che è all'interno di tutti noi. Nasce una relazione dialogica tra chi descrive e chi è descritto, permette di focalizzare gli elementi essenziali di una crescita che si sviluppa nella diversità delle varie narrazioni.

I racconti pongono le basi per la trasformazione della realtà: al centro viene posta l'esperienza diretta e concreta in cui ognuno prende consapevolezza del proprio agire educativo e ne

trae conseguenze volte al cambiamento. Viene data voce alle famiglie: le loro esposizioni contribuiscono a una ricerca collettiva il cui scopo principale è la costruzione della personalità dei figli. Emergono voci che esprimono senso di responsabilità personale, la *sapienza di partire da sé*, come recita il titolo di un saggio di un collettivo femminile. (Diotima 1996)

L'empatia è un sapere complesso, olistico, che unisce razionalità ed emozioni, ha un valore civile rivolto alla comunità e un valore formativo funzionale allo sviluppo del singolo. I genitori quando scrivono parlano del figlio rivolgendosi alla società. Metter al mondo un figlio non significa solo allevarlo ed educarlo, ma presentarlo agli altri. Esprimono la conoscenza della personalità del figlio e l'ambito culturale che lo ha modellato.

Collegano il figlio agli altri componenti la comunità sociale, ma connettono tra di loro le varie culture familiari. Ogni microcosmo familiare possiede caratteristiche specifiche che, una volta comunicate, arricchiscono quelle delle altre famiglie. La narrazione è parte della cultura della famiglia e contemporaneamente la esprime.

Narrare è rivelare micromondi culturali, creando spazi, ambiti di comunità fondati sul dialogo. Si crea uno sfondo integratore che acquista valore politico e sociale. L'educazione familiare, che è stata considerata ambito di privacy acquisita dimensione pubblica.

2.3 La genitorialità raccontata (dai figli)

Molti dei racconti presentati nei Gruppi di narrazione e poi pubblicati sono proposti da figli. La Metodologia valorizza il percorso di crescita non solo nell'ottica del genitore, ma anche dal punto di vista dei figli, perché ai gruppi di narrazione partecipano persone che non hanno figli. Genitorialità non è disposizione umana che nasce solo dall'aver generato. E' il desiderio naturale di far crescer le persone, aprire loro orizzonti di senso che permettano di sviluppare tutte le loro potenzialità.

Nei Gruppi di narrazione chi non ha figli parla delle doti ricevute dai genitori, come le ha sviluppate e fatte crescere. Questi racconti sono complementari a quelli dei genitori, propongono il punto di vista di chi ha ricevuto l'educazione, quali sono state le conseguenze di determinate azioni, come l'educazione familiare ha contribuito alla formazione di una personalità. Chi ha figli

ascolta con grande interesse queste narrazioni che completano l'arco della genitorialità e offrono la possibilità di un dialogo tra la condizione di figlio e quella di genitore.

3. Il sapere dell'esperienza

3.1 Sapere della vita

Quando le narrazioni dei genitori entrano in classe, tra gli allievi entra la vita, entra il sapere dell'esperienza. La scuola si apre alla vita nella sua interezza e imprevedibilità, nella sua freschezza, entrano i sentimenti, le emozioni, l'evoluzione, la positività, la complessità, l'inadeguatezza e soprattutto la forza del sentimento. Un amore particolare, che gli esperti non hanno mai analizzato e banalizzano, definendolo attaccamento. Si tratta di un sentimento reale che ha origine nella notte dei tempi quando la prima donna si è unita al primo uomo ed ha iniziato ad allevare il figlio. E' un sentimento proattivo che determina lo sviluppo di una persona. Si è parlato di 'amore viscerale', definizione che forse può sembrare riduttiva e che oggi può esser accettata perché esprime la concretezza di un sentimento che collega la fisicità alla spiritualità. Esprime il superamento delle coppie di opposti che ha caratterizzato non solo la scienza della natura ma anche quella dell'uomo: anima e corpo, razionalità ed emozioni, privato pubblico, ecc. E' chiarire l'interconnessione tra sviluppo fisico e spirituale.

Le narrazioni esprimono questa sintesi in forma accessibile e la trasmettono agli alunni, creando nuove sensibilità. Scopriamo il valore per la crescita dei bimbi della meraviglia che ogni genitore ha per il figlio nella scoperta delle sue qualità. Il senso di unicità per cui "ogni scarafone è bello a mamma soja". L'evoluzione spinge ogni genitore a considerare il figlio il più bello del mondo, non in comparazione agli altri, quanto in sé. Ognuno ha una sua specificità e bellezza e questa profonda verità esistenziale si diffonde tramite le narrazioni dei genitori.

3.2 Sapere della scienza e sapere dell'esperienza

Con le narrazioni dei genitori entra nella scuola il sapere dell'esperienza. Un sapere basilare, funzionale alla formazione degli allievi ed alla loro entrata nella vita e al loro esser persone nel mondo e nelle relazioni umane. Si collega al

sapere della scienza proposta tradizionalmente nella scuola che permette una conoscenza formalizzata. Il primo ha come caratteristiche l'esattezza, la precisione, è fondato su regole e sperimentazioni. Ha come riferimento situazioni problematiche chiuse, anticipabili. Il secondo è legato all'unicità delle situazioni, alla non prevedibilità dei risultati e paradossalmente esige più impegno. *Il processo di pensiero richiesto per affrontare un problema pratico è qualcosa di più complesso di quello richiesto per affrontare una situazione problematica di natura tecnica o scientifica.* (Mortari 2003, 10)

Aristotele distingue tra *episteme* e *fronesis*, il primo è un sapere certo e fondato, a carattere scientifico. (Aristotele 2009, *Etica nicomachea*, in: Aristotele, *Le tre etiche*, Bompiani, Milano) Il secondo si riferisce alla saggezza, la capacità di scegliere tra le varie soluzioni, di prevederne il risultato, di rendere umane le soluzioni tecnico scientifiche, imparando a leggere la realtà. Dalle narrazioni dei genitori gli allievi imparano a riflettere sulle conseguenze delle loro azioni, e rispondere di esse. E' un'educazione all'etica della responsabilità: la capacità di prendere decisioni dettate dall'amore e dalla relazione con gli altri.

3.3 Sapere concreto

Le narrazioni sono intessute di realtà e contengono il segreto dello sviluppo di ogni individuo. Non si tratta di conoscenza a carattere generale, riguarda la specificità dell'individuo il suo esser unico. Concreto è il participio passato di *creasco*, frequentativo di *creo*, esprime la reiterazione di un'azione, il suo ripetersi. Significa creare più volte. E' quanto testimoniano le narrazioni genitoriali: l'educazione materna e paterna è fatta di azioni ripetute, continue che si imprimono nella mente e nel cuore del figlio e diventano abitudini.

La realtà umana si forma giorno dopo giorno, con pazienza e continuità. La narrazione rivela il segreto della formazione della persona. Gli alunni, ascoltando le narrazioni dei genitori, si rendono conto che è possibile modificare e migliorare il loro comportamento, apprendono come si è creata la loro personalità, imparano il segreto della loro crescita.

3.4 Sapere situato

Il sapere delle narrazioni dei genitori non è di

carattere generale, è collocato nello spazio e nel tempo. Parla di eventi formativi avvenuti in un periodo storico specifico e in luoghi determinati. Gli allievi prendono coscienza che il loro sviluppo è avvenuto in ambienti con caratteristiche precise, in comunità con una cultura specifica.

Anche gli avvenimenti di carattere generale hanno un peso nella formazione di una persona, ma devono esser inseriti in situazioni concrete. I piccoli hanno un gran desiderio di ascoltare le vicende dei nonni, le situazioni storiche alle quali hanno partecipato. Chiedono ai genitori i particolari della loro nascita, della loro crescita, avvertono che queste narrazioni fanno parte della loro personalità, hanno contribuito a creare determinate loro caratteristiche. Prendere coscienza della realtà in cui si è vissuti pone le basi non solo per una maggior conoscenza di sé, ma sottolinea anche la trasformabilità di se stessi, degli altri e dell'ambiente in cui si vive.

3.5 Sapere quotidiano

La quotidianità è dimensione pedagogica per eccellenza. Una personalità non esce come Minerva armata dalla testa di Giove, si forma nel tempo, momento dopo momento, per accumulazione di sollecitazioni educative verso obiettivi pedagogici. La concezione sociogenetica dello sviluppo sottolinea l'influenza della mediazione umana, in particolare quella familiare che si realizza nell'ambito culturale creato dai genitori.

Le narrazioni testimoniano il loro continuo lavoro giorno per giorno che permette di passare dalla quantità alla qualità. Esprimono la fatica e la gioia di crescere i figli, i problemi affrontati e come sono stati risolti, mettendo in campo una continuità di intervento che forma caratteri e personalità. Non vi sono atteggiamenti eroici o gesti clamorosi, quanto la gestione della quotidianità. I genitori sono una base sicura per una crescita mirata all'autonomia, non cesseranno mai di esser un punto di riferimento, un porto nel quale rifugiarsi nei momenti difficili.

4. Narrare in tempi difficili

4.1 Affrontare l'imprevedibile

Aristotele nella Poetica sottolinea che la narrazione è una *peripezia*: pone le basi per il superamento di difficoltà. Permette di chiarire una situazione, vederne i contorni e soprattutto

di padroneggiarla, cercando nuove opportunità. Narrare rasserena, è tentativo di fare luce, metter a fuoco le circostanze. Dà la possibilità di vederle in prospettiva, andare oltre il momento critico per poterlo superare. Uno squilibrio mette in modo una narrazione, permette di rendere più accettabile l'imprevedibile, si creano scenari che moltiplicano le possibilità di soluzioni. Si crea una base comune che permette adattamento e sopravvivenza, di collegare informazioni comportamentali utili per il futuro.

Narrare serve a metterci in sicurezza, a lasciare tracce per noi e gli altri. Il primo narratore è il primitivo che, lontano dal gruppo, mette una freccia nella direzione in cui procede inseguendo la preda, collegandosi al gruppo, mettendo in sicurezza sé e gli altri.

Narrare durante l'eccezionalità, per trasformarla in racconto, umanizzarla, possederla, comunicarla. Ci procura un vantaggio cognitivo perché nell'esaminare il presente si assicura l'esperienza del passato e si fa crescere l'immaginazione del futuro.

4.2 Il valore della positività

I genitori educano, formano personalità, propongono valori, esprimono senso di responsabilità. Queste azioni fondano sul principio positività la cui etimologia chiarisce il senso dell'azione genitoriale. Il verbo latino *pono*, da cui deriva il termine positività, racchiude il valore della costruzione del mondo, sia quello dei valori, sia quello delle situazioni concrete. Deriva da un vocabolo mesopotamico che indica l'azione di mettere una cosa sull'altra per edificare, erigere, costruire, render stabile, mantenere, preservare; in ambito sociale designa lo stabilire leggi, rituali, porre ordine, confermare, stabilire come certo, reale, ecc.

Sono le azioni che ogni genitore mette in opera per contribuire alla costruzione della personalità del figlio. Tutte si riferiscono al valore fondante della positività. Nell'attuale età del sospetto e della medicalizzazione spesso si parte dai problemi e dalle emergenze anziché partire dalle soluzioni e dalla prevenzione.

Il valore della positività è rivendicato da una educatrice come Maria Montessori che fonda la sua competenza sul sapere medico e quello pedagogico. Illuminante un episodio narrato dalla sua allieva Anna Maria Maccheroni. (Maccheroni A.M. 1956) Durante il primo Con-

gresso pedagogico di Torino del 1898 fu invitata a visitare, all'interno dell'ospedale psichiatrico di Collegno, Villa Azzurra, dove erano ricoverati dei bambini. Lo psichiatra che l'accompagnava, ne fece notare la povertà mentale: avendo appena ricevuto la refezione, stavano raccogliendo le briciole dal pavimento. Maria Montessori, medico, ma soprattutto pedagoga, sottolineò come i bambini, in un ambiente così deprivato, con estrema intelligenza stavano utilizzando la pinza fine, l'unica possibilità per nutrire il rapporto oculo manuale. La stessa situazione poteva esser osservata da prospettive diverse: con la visione psichiatrica diagnostica o con l'occhio positivo e valorizzante dell'educazione. Quest'ultimo è l'atteggiamento prevalente in ogni genitore, spesso non valorizzato, ritenuto troppo di parte. Eppure la positività non viene utilizzata solo per realizzare la crescita della persona ma anche per risolvere problemi di rilevanza sociale. (Sternin & Sternin, Pascale, 2010)

4.3 Creare comunità

La narrazione crea solidarietà: mette in comunicazione le persone che avvertono di vivere situazioni analoghe affrontabili in modo solidale. Aiuta a concepire l'unità nella diversità e la diversità nell'unità. Permette di vivere la complessità analizzandola. Propone l'unità del reale, delle situazioni e i nessi che le collegano. *Il tutto non è la somma delle sue parti*: emerge attraverso la storia della relazione tra le sue parti. (Ceruti Bellusci 2020)

La narrazione offre la possibilità di collegare nozioni che nel paradigma della scienza classica si escludono a vicenda: unità e molteplicità, ordine e disordine, il tutto e le parti, proponendo una visione di insieme che permette di trovare un itinerario verso la soluzione o quantomeno permette di affrontare la difficoltà. Attraverso la narrazione vi è la possibilità di convertire in consapevolezza anche le esperienze più difficili. *Raccontare è esprimere, rappresentare, interpellare e questi sono atti capitali del comunicare*. (Manicardi 2019) La narrazione esige un ascolto, un'attenzione verso l'altro, è un legame che unisce nell'atto stesso del raccontare. L'esposizione crea una base comune che sedimenta e crea appartenenza, offre la possibilità di riconoscersi di sentirsi parte di una comunità

5. Risultati attesi

5.1 Solidarietà intergenerazionale

Con le narrazioni dei genitori prende cittadinanza la formazione, la crescita. I figli alunni hanno la possibilità di ascoltare la voce dei genitori, le persone per loro più importanti, quelle che hanno impresso una forma al loro essere nei primi periodi della loro esistenza.

Presentano le loro emozioni al momento della nascita, le gioie e i dolori legati alla crescita, testimoniano le riflessioni sui momenti critici, su come hanno superato le difficoltà. Sono lo specchio della personalità dei figli, testimoniano una conoscenza profonda, resa più sicura dalla loro partecipazione. *La loro esposizione supera il concetto statico e neutrale dell'oggettività che ipotizzava una scissura radicale tra soggetto e oggetto di conoscenza, in cui chi conosce si presenta come un principio di razionalità spogliato di ogni sentire e svincolato da ogni elemento biografico, per proporre un concetto dinamico e empatico dell'oggettività in cui chi espone mette in campo una ragione intera, non più scissa tra ragione e sentimento e utilizza la sua esperienza soggettiva per arrivare a una conoscenza più profonda e articolata*. (Mortari 2007) Ai ragazzi viene restituita la loro crescita dai testimoni più diretti. Quante volte un genitore si è sentito chiedere dal figlio: *Mi racconti di quando ero piccolo?* Tramite la Metodologia queste narrazioni sono disponibili, diventano strumento educativo proposto dalla scuola.

Le narrazioni non sono solo presentazioni di un itinerario di crescita, esprimono sentimenti profondi che le precedenti generazioni di figli non hanno potuto avere. Emerge la costruzione dell'identità, attraverso un amore che fa sentire unico il figlio. La fiducia, che permette di acquisire sicurezza e raggiungere i migliori risultati, emerge in tutte le narrazioni, unita ad un orizzonte vasto di speranza verso cui vengono proiettate le vite dei figli. Non mancano dubbi e incertezze che rendono più umano il percorso di crescita. Vengono superati grazie alla tensione educativa che anima i genitori. L'ascolto di queste narrazioni rafforza il senso di appartenenza: i figli possono riflettere sui momenti di crescita, si rendono conto di quanto possano contare sui loro genitori.

5.2 Riprendiamoci l'educazione

La scuola è lo spazio della conoscenza formale, si passa dai concetti quotidiani, appresi prima in famiglia, poi dalla società, ai concetti scientifici che propongono la formalizzazione del sapere. Queste operazioni strutturano la mente, la preparano alla concettualizzazione del reale; tramite la scuola l'uomo prende possesso della conoscenza pregressa dell'umanità per poter costruirne una nuova.

Il sapere formale è presupposto per una crescita umana e personale: la scuola ha assunto compiti formativi. Ha preso coscienza della profonda unità della persona in cui non è possibile scindere tra razionalità ed emozioni, tra sentimenti e conoscenze.

Con le narrazioni dei genitori il sapere della formazione entra nella scuola. I docenti valorizzano le narrazioni dei genitori e le propongono agli allievi. Lo spazio educativo familiare viene ricongiunto a quello scolastico. Entra in gioco la relazione formativa. Sono narrazioni che hanno come caratteristica dominante la positività e propongono itinerari narrativi di crescita. Riguardano temi diversi ma tutti accomunati dal senso di genitorialità. Gli allievi possono identificarsi in queste diverse situazioni e ripensare ai loro percorsi formativi. Hanno la possibilità di esporre le loro opinioni e sentirsi coautori di un percorso di crescita che li rende più responsabili.

5.3 Famiglia e scuola: alleanza e valorizzazione

Le narrazioni dei percorsi educativi compiuti dai genitori, proposte dalla scuola nell'ambito della normale didattica, propongono l'alleanza tra gli adulti di riferimento. Significano assunzione di responsabilità in una società che, attraverso il consumismo propone l'*adulizzazione dei minori e l'infantilizzazione degli adulti*. Per andare in direzione contraria rispetto alle indicazioni della società è necessaria un'alleanza tra scuola e famiglia.

Tramite la Metodologia Pedagogia dei Genitori l'istituzione scolastica collega le famiglie, crea genitorialità collettiva, nei Gruppi di narrazione le madri e i padri prendono coscienza dell'importanza della loro funzione.

Le narrazioni rafforzano nei figli alunni il legame coi genitori che viene inserito nell'ambito in cui avviene la formalizzazione del sapere. Nelle scuole dell'infanzia possono esser utilizzate nei

laboratori di lettura; i percorsi di crescita descritti nelle narrazioni permettono ai bambini di riflettere sugli episodi che hanno caratterizzato la loro evoluzione. Alle primarie è possibile scoprire la consapevolezza dei genitori, le scelte che fanno le ragioni del loro comportamento. Le narrazioni proposte agli studenti delle scuole medie permettono di rendere più agevole il loro percorso verso un'identità che a volte è solo contrapporsi. Letture di percorsi educativi fatte alle superiori offrono ai giovani la possibilità di creare percorsi di crescita condivisi e creare una solidarietà intergenerazionale che li accompagnerà per tutta la vita.

Per opera della scuola si realizza l'assunzione di responsabilità educativa tra gli adulti di riferimento, docenti e genitori, rendendo più sicuri e realizzabili i rispettivi compiti, ma soprattutto permettendo ai figli studenti di crescere serenamente, sicuri della comunità di intenti tra la famiglia e la scuola.

Bibliografia

- Aristotele 2009, *Etica nicomachea*, in: Aristotele, *Le tre etiche*, Bompiani, Milano.
- Bernardoni A., 1978 *L'attività terapeutica popolare contro l'azione psichiatizzante delle équipes medico psicopedagogiche nel periodo che segna la crisi irreversibile della psichiatria*, Arti grafiche, Conegliano.
- Bruner J. S. 1997, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Ceruti M. Bellusci F. 2020, *Abitare la complessità, la sfida di un destino comune*, Mimesis, Sesto S. Giovanni.
- Diotima 1996, *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Napoli.
- Lurija A. 1991, *Un mondo perduto e ritrovato*, Editori Riuniti, Roma.
- Maccheroni A. M. 1956, *Come conobbi Maria Montessori*, Edizioni Vita dell'infanzia, Roma.
- Manicardi L. 2019, *Raccontami una storia*, Messaggero, Padova.
- Moretti F. 1985, *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino.
- Mortari L. 2003, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Mortari L. 2007, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Pascale R. Sternin J. Sternin M. 2010, *The Power of Positive Deviance. How Unlikely Innovators Solve the Toughest Problems*, Harvard Business Review Press, Boston Mass.
- Vygotskij L. S., 1974, *Storia dello sviluppo delle funzioni mentali superiori*, Giunti, Firenze.

UN'ESPERIENZA DI LABORATORIO TEATRALE CON LA WEBCAM CON UN GRUPPO DI GIOVANI DISABILI

guidata da Manuela Mazzà, Patrizia Forte, Marco Tortul, Stefano Pincin

a cura di ORNELLA MORPURGO

Mi propongo di affrontare il tema degli aspetti positivi dell'uso di uno strumento tecnologico, la webcam, attraverso l'esperienza degli educatori di tre Centri Diurni: Pinerolo, Vigone e Torre Pellice, del torinese e dell'Associazione di Promozione sociale di Trieste *Oltre quella sedia*, il cui responsabile, Marco Tortul, è stato anche il conduttore regista di questa esperienza di laboratorio teatrale con la webcam.

Il gruppo

Il gruppo di ragazzi disabili era costituito da quattro giovani del pinerolese e da due di Trieste (1).

Era guidato da due educatrici di Vigone, Manuela Mazzà e Patrizia Forte, che affiancavano Marco Tortul nella conduzione, da Stefano Pincin, educatore di Trieste e da me. Io avevo chiesto di far parte del gruppo come osservatrice partecipante e non avevo alcun ruolo se non quello di riflettere insieme agli altri su ciò che avveniva.

Sin dall'inizio le parole dei giovani disabili mi hanno fatto riflettere. Marco Tortul aveva scritto una lettera ai genitori per coinvolgerli e invitarli a partecipare all'esperienza che stava nascendo, riportando tra l'altro le parole di una giovane:

«Vedo me e vedo te... Ci sono due me, io qui e io nello schermo... Con questa cosa mi sento unita a voi, vi vedo, mi vedo, ci vediamo...»

Pare quindi che la concretezza dello strumento permetta di concettualizzare lo spazio e se stessi in rapporto allo spazio.

Anche un partecipante di Vigone, di fronte alla perplessità delle educatrici rispetto a queste due dimensioni – il reale e Skype –, interviene, dicendo:

«Il risultato è che siamo vicini».

Questa percezione, che attraverso Skype le persone sono vicine, ricorrerà più volte.

(1) Accanto ai ragazzi del Pinerolese vi erano le educatrici dei loro Servizi, Nives Danieli e Katia Maurino per Pinerolo, Erica Bellino e Davide Sartoris per Torre Pellice.

Le motivazioni che spingono le educatrici a iniziare questo percorso sono emotivamente solide:

«In questo momento di forte difficoltà, dove le distanze diventano ogni giorno più distanze, crediamo che darci la possibilità di continuare il nostro laboratorio sia estremamente importante, sia per la continuità dell'agire che per l'essere presenti là dove non si può esserlo con la vicinanza del corpo».

Certamente la webcam, in questa come in altre esperienze, si è rivelata uno strumento importante, ma non potrà mai sostituire la relazione che fa crescere; può tuttavia *«tenere aperte le possibilità di relazione e di stimolo che possono andare oltre le mura delle stanze ed arrivare agli altri e insieme agli altri»*, come sostiene Marco Tortul.

Skype è uno strumento che, come tutti gli strumenti, può essere usato meccanicamente al posto della relazione o avere degli aspetti positivi.

Mi sembra importante mettere in luce una serie di punti che sono essenziali per comprendere questa esperienza.

1. - La ricerca

È stato importante un lungo lavoro di RICERCA e di condivisione tra tutti: persone disabili, regista, educatori. Il gruppo guida – Patrizia e Manuela, Marco Tortul, Stefano, io, (presente non dall'inizio) e i ragazzi – inizialmente si ritrovava tre volte alla settimana:

- per programmare le nuove attività;
- per attuare le esperienze programmate;
- per verificare con Marco Tortul l'esperienza del giorno precedente.

Le persone disabili venivano ogni volta coinvolte, chiedendo il loro parere e le loro emozioni sia sull'incontro che su parti di esso.

L'educatrice Patrizia Forte redigeva un approfondito resoconto del laboratorio che veniva spedito a tutti noi.

2. - Il piccolo gruppo

Si è posta, a mio avviso, la necessità di lavorare con piccoli gruppi, necessità legata al Corona virus, ma anche al recupero di antichi valori e antiche lotte, dimensione di osservazioni della coppia educatore e giovane disabile, dimensione collettiva di ricerca, di possibilità nuove.

L'esperienza vedeva quattro giovani disabili (di cui due in carrozzina) ognuno nella propria casa a cui si aggiungevano i due di Trieste.

L'importanza di questa dimensione è stata evidenziata dalle educatrici stesse:

«Nel piccolo gruppo è stato possibile notare le capacità di ognuno di loro, trasmettere emozioni e felicità, competenze, sviluppare in tutti, comprese noi, la capacità di ascolto».

Quello che emerge qui è l'importanza data dalle persone disabili al fatto di essere a casa propria, ma di riuscire a comunicare con i compagni, di vivere questa circolarità dell'essere soli ma insieme, in uno spazio che si dilata a comprendere i giovani di Trieste.

Il mio pensiero va ai bambini disabili nelle "classette speciali", lontani dai compagni "intelligenti, capaci", alla possibilità di essere con loro, di fare esperienze insieme.

3. - Il coinvolgimento delle educatrici

La partenza, come è "doveroso", porta con sé dubbi. Le educatrici hanno affermato:

«Eravamo un po' dubbiose sulla possibilità di coinvolgere i partecipanti, ma perché non provare, perché non fare in modo che possano mettersi in gioco in modo nuovo e assolutamente da adulti? Ed ecco le prime sorprese (...): i partecipanti si sono attivati per usare smartphone, PC, tablet e tutto ciò che avevano a disposizione in casa per lavorare. Ci sembra incredibile essere nelle nostre case per lavorare, per progettare. Siamo sullo stesso piano, stiamo imparando insieme (...) stiamo condividendo con loro un'esperienza».

Le parole delle educatrici, il loro entusiasmo per questa nuova esperienza ci portano in uno spazio dove tutti sono coinvolti ad apprendere tecnologie ed eventi cognitivi ed emotivi:

«Questo lavoro è per i ragazzi un appuntamento fisso e sentito come se fossero consapevoli di fare cose che altri loro compagni non

fanno; hanno la percezione di stare veramente sperimentando cose del tutto nuove».

E ancora:

«Ho visto in loro una grande capacità, una grande partecipazione; la cosa importante sta nel fatto che stiamo imparando e sperimentando insieme, reciprocamente e questo è veramente molto bello».

«Un appuntamento due giorni alla settimana in cui chi c'è non si muove sul palco con gli altri, ma è solo e si coordina con gli altri (...). Nel laboratorio in presenza difficilmente il singolo ha questa percezione dell'altro, cerca di occupare lo spazio e catturare l'attenzione, nel laboratorio via Skype non è necessario, forse per il piccolo gruppo, forse perché siamo tutti uguali. Non è necessario prendersi dello spazio, il mio spazio ce l'ho già, è lì sullo schermo, è tutto mio, nessuno me lo può togliere».

Mi sono sentita trasportata in una realtà dove si stava costruendo uno spazio di ricerca etica ed estetica, un luogo di esperienze che si configuravano, per usare le parole di Resnik, come «un'etica dell'incontro» grazie all'esperienza e alla conoscenza di Marco Tortul.

Penso che in ogni ambito educativo la partecipazione dell'educatore o del docente trascini con sé il giovane o il bambino, che la condivisione dell'interesse, di una curiosità condivisa, trascinatrice, la condivisione del successo, ma anche dell'insuccesso, se vissuto come fiducia di possibilità future, la ricerca di strategie, siano elementi di un legame profondo tra educatore/docente e il giovane/bambino.

Forse questo nuovo strumento, quasi magico, che unisce anche chi non è con me, presente "toccabile", affascina e stimola la persona disabile a entrare, a far parte di questo mondo magico.

4. - La partecipazione delle persone con disabilità del gruppo

Inizio servendomi delle loro parole:

«Secondo me le cose che facciamo esprimono molto quello che siamo, le emozioni, le sensazioni che proviamo: un giorno siamo emotivi in un modo, un altro in un altro modo; ogni giorno esprimiamo emozioni diverse».

«Non ci credo di aver potuto fare una cosa così bella».

«Grazie. Con voi ho trovato uno spazio di

libertà... Idealmente ci stiamo stringendo la mano».

«Interagendo con persone mai viste la cosa è stata ancora più interessante, ho provato un'emozione pazzesca e i ragazzi di Trieste mi rimarranno nel cuore».

«È stato bello il confronto con altre regioni. Bella esperienza, bello scambio di idee».

«Mi è piaciuto conoscere persone al di fuori di quelle che conosco già. Grazie a voi per il sostegno».

«Bellissima cosa aprire gli Orizzonti».

E di quelle delle educatrici:

«Siamo stupite dell'entusiasmo con cui tutti entrano in relazione, da come attraverso la webcam formiamo un gruppo, ci aspettiamo e ci accorgiamo dell'assenza di qualcuno. Il gruppo esiste e accoglie anche chi è lontano (...)».

Due elementi colpiscono me: il primo, il sottolineare la sensazione di Libertà che provano. È libertà di esprimersi senza canoni prestabiliti ma che riceve plauso, incoraggiamento e il riconoscimento che stanno facendo cose difficili; libertà di collegarsi: tranne le due persone in carrozzina, hanno imparato a farlo, il che comporta la libertà di collegarsi o meno alla chiamata.

Il secondo elemento, che torna più volte, questa magia dell'essere soli ma allo stesso tempo di non esserlo: "soli si stanno stringendo le mani."

5. - Il coinvolgimento dei genitori

Molto spesso è stata notata la fiducia dei genitori nelle proposte delle educatrici, fiducia - dico io - alimentata nel corso degli anni da parte di un Servizio, quale quello dei Centri Diurni, svolto sulla scia di una maggior comprensione e di efficaci risposte alle loro esigenze, di una condivisione reciproca sulle rispettive problematiche che vede i due attori dialogare.

Le educatrici, sorprese, scoprono che anche i genitori sono interessati, vogliono mettersi in gioco, imparare insieme a loro. Facilitano il compito dei ragazzi e poi li lasciano nella loro stanza, tranne per i due in carrozzina.

6. - La conduzione di Marco Tortul

Marco Tortul utilizza le espressività libere e

autonome, corporee e verbali dei partecipanti durante le esperienze.

Quello che si propone è:

- *trasmettere una nuova cultura che sia un sostegno alla normalità per poter riflettere e far riflettere in modo attivo sull'handicap e sulle diversità, con l'handicap e con le diversità attraverso la liberazione della spontaneità che è la vera arte e della semplicità che è la vera forza, sviluppando una mentalità più aperta al dialogo e alle relazioni, dando strumenti utili per andare oltre le etichette, perché troppo spesso abbiamo tanti **cosa fare** e pochi **come farlo**;*

- *promuovere, oltre agli aspetti cognitivi dell'apprendimento, un'intelligenza di tipo relazionale, un'intelligenza che sappia tener conto delle emozioni, capace di fondare la sua pratica integrando le conoscenze e le competenze dei partecipanti con nuove tecniche e nuovi strumenti comunic-attivi, basandosi sulle esperienze e sui vissuti dei partecipanti per il raggiungimento degli obiettivi.*

Abitualmente il teatro ha bisogno di spazi, qui ognuno era nella propria stanza, ma – scrive Tortul – "...Piuttosto che stare fermi, meglio inventare una buona prassi, muoversi, anche se più lentamente e il progetto vuole essere proprio questo: un modo alternativo di tenere aperte le relazioni e l'opportunità di esprimersi. È inoltre l'occasione di contattare realtà più lontane, grazie alla tecnologia. Questo può diventare una buona prassi da mantenere nel tempo per confrontarsi e mettersi in gioco".

L'ESPERIENZA

Sarò essenziale e sintetica nella descrizione dell'esperienza che prenderò in esame molto parzialmente, esponendo solo una parte di una performance, per lasciare spazio alle riflessioni.

Ciascuno era nella propria "stanza", educatrici comprese.

Il primo momento è stato rappresentato dall'insegnare ai ragazzi con disabilità l'uso dello strumento. Per le due persone in carrozzina sono state istruite la sorella e la mamma.

Dopo una serie di "esercizi" è cominciata l'esperienza.

1. - **La scelta:** le persone sono state invitate a scegliere l'immagine di una statua.

La mia associazione su questa proposta è

stata che forse anche loro qualche volta si saranno sentite delle statue, immobili o dirette da altri, senza vita propria, che qui possono riprendere vita simbolica, attraverso immagini corporee vive che si ancorano al linguaggio.

2. - **Le parole:** i ragazzi hanno associato all'immagine una parola che esprimesse anche l'emozione suscitata in loro dalla statua.

3. - **Libera espressione corporea:** hanno espresso con il movimento, su una musica scelta dalle educatrici, le sensazioni provate dall'osservazione della statua o con la parola. Il collegamento con quanto avveniva nel "mondo" era costante (il 25 aprile, il 1° maggio). In un incontro, ad esempio, la musica era di Ezio Bosso, deceduto pochi giorni prima.

4. - **Ritorno alla parola**

Quello che mi stupisce è la parte culturale, la difficoltà, il collegamento con quanto succede nel reale che Marco Tortul richiede a questi giovani dei "Centri Diurni" e l'impegno con il quale questi lo seguono. Penso all'articolo di Canevaro "fate fare ai bambini cose difficili".

L'esperienza a me fa venire in mente le parole di Bion: «simile all'atelier di un artista che dal caos dà vita a nuove creazioni in modo imprevedibile», e delle educatrici:

«È un viaggio verso un mondo sconosciuto che si svela a poco a poco, un'avventura di emozioni e sentimenti talora intensi, un mondo di segni, di messaggi, di scambi reciproci» da cui può prendere vita un processo cognitivo, dico io.

Secondo me, infatti, la proposta fatta permette di trasformare in immagini una parte di sensorialità e da qui si giunge al pensiero.

Una delle statue scelte dai ragazzi è stata la statua della libertà. Leggendo le loro associa-

zioni, mi sono commossa pensando a quanto poco pensiero si ritenga abbiano queste persone.

Eccole:

libertà, desiderio di parlare (F, in carrozzina), di pensare (A), di amare (A), di avere amici (S).

Il tutto viene convogliato dall'educatrice in un ambito culturale, per raffreddare emozioni individuali troppo forti e ritornare nell'area comunitaria, descrivendo sentimenti e pensieri riportandoli in un ambito teatrale, mentre io mi sento trasportare, parafrasando il titolo di un libro di Ferro nelle "viscere della mente. Nel sillabario emotivo".

Quella che viene rappresentata è una storia collettiva e individuale a un tempo, fatta di immagini corporee ancorate prima all'imitazione, poi alla creazione ed infine al linguaggio e al simbolico.

Scrive un'educatrice:

«Scopriamo che questo laboratorio "da casa" ci propone nuove possibilità, ci permette di fare gruppo a distanza, di cogliere aspetti completamente nuovi delle persone».

Tutto questo poteva avvenire in presenza? Forse, ma molto c'è ancora da studiare, da mettere a confronto con le nostre conoscenze e con quelle dei meccanismi conosciuti delle persone disabili.

Un'ultima riflessione, con la quale vi lascio, è sul bisogno di essere all'interno della società, di avere esperienze "sociali", quando finirà il lockdown e i ragazzi di Trieste torneranno a fare da docenti nelle scuole, a dipingere panchine e giochi in città, a pulire muri, al loro laboratorio teatrale.

www.handicapscuola.it

PROGETTARE E SOGNARE IL FUTURO NEI GRUPPI DI NARRAZIONE

CHIARA GIACOMETTI * - ANTONELLA RIGOLI **

Penso che le parole scritte e narrate da Antonella, una madre del Gruppo di Pedagogia dei Genitori del liceo scientifico "Galileo Ferraris" di Torino, rispecchino l'esperienza che da quattro anni un gruppo di docenti e di genitori stanno condividendo. Incontri in cui a partire da temi scelti insieme e declinati in modo costruttivo, propositivo, si cerca di dare spazio, voce, testimonianza al sapere che nasce dall'esperienza.

Durante quest'anno scolastico molto complesso, l'aver tenuto vivo il gruppo di narrazione ha significato accompagnarci (pur con modalità diverse dagli incontri in presenza), sostenerci ed arricchirci facendoci sperare in qualcosa di nuovo e di buono. E' un valore aggiunto in termini di fiducia e di speranza, sia tra noi adulti, che per i/le nostri/e ragazzi/e, che respirano un contesto costruttivo per vivere adesso e per progettare e sognare il loro futuro.

Un'occasione per cambiare.

E' possibile affrontare e trasformare la fatica dell'emergenza?

Sono mamma di un ragazzo pacato e sorridente; che frequenta la classe quarta al Liceo Scientifico Galileo Ferraris di Torino. Lavoro a tempo pieno in un'azienda internazionale e oggi, causa emergenza, svolgo le mie attività per lo più a casa da remoto. Ho un compagno

che completa il nostro nucleo familiare e si trova nella mia stessa situazione.

Siamo fortunati perché, fino ad ora, intorno a noi nessuno si è ammalato, abbiamo conservato il nostro lavoro e mio figlio sta continuando a studiare senza grosse difficoltà. Nell'affrontare la realtà di oggi il mio pensiero corre subito verso queste persone e, improvvisamente, le mie fatiche si fanno più leggere.

Tutto ciò, inoltre, mi sprona a contribuire ancora di più al bene comune; per cercare di uscire da questa emergenza nel migliore dei modi.

Credo molto nell'alleanza tra genitori e scuola, in una progettualità condivisa nel rispetto dei ruoli. Sono rappresentante dei genitori nella classe di mio figlio fin dalla prima liceo, e partecipo agli incontri della Pedagogia dei Genitori che organizza la scuola. Questi incontri prevedono la partecipazione di genitori e professori, che portano la loro esperienza su di un tema concordato. Il confronto è basato sull'ascolto attivo e sul non giudizio reciproco, e l'esperienza è trattata con intenti propositivi e costruttivi. E' bello che la scuola offra occasioni per l'inclusione dei genitori che aprono dialoghi utili per il futuro dei nostri ragazzi.

In questi mesi di emergenza ho cercato di confrontarmi maggiormente con gli altri rappresentanti, i genitori, gli insegnanti e la scuola. Il mio intento era di capire come noi genitori potessimo aiutare nella gestione di questa novità immensa che è la didattica a distanza.

E' stato bello vedere come ogni persona abbia cercato di contribuire con quello che

* Chiara Giacometti, insegnante, referente del Progetto Gruppi di Narrazione nell'ambito della Pedagogia dei Genitori del liceo scientifico "Galileo Ferraris".

** Antonella Rigoli, genitore liceo scientifico "Galileo Ferraris".

poteva offrire, mettendosi in gioco e cercando di sostenersi a vicenda. E' stato bello vedere, anche, come molte persone si siano adattate alla situazione senza chiedere nulla, per non gravare ulteriormente in una situazione così critica. Ho apprezzato l'impegno dei professori e della scuola per offrire ai nostri ragazzi la miglior didattica che potessero. Ho apprezzato le telefonate della Dirigente Scolastica che si rendeva disponibile ad aiutare qualsiasi studente avesse manifestato difficoltà, e ci ringraziava per il sostegno.

Sono consapevole che molte sono le cose da migliorare; ma penso che in questa emergenza il metro di giudizio debba cambiare. Penso che quando ci si trova ad affrontare grosse difficoltà, si debba iniziare accettando le debolezze e i limiti propri e altrui, con l'intento di superarli. In questo momento i risultati dovrebbero essere valutati considerando anche l'enorme mole di impegno, perseveranza ed empatia che sono serviti. Tutti noi stiamo lavorando molto per costruire relazioni più forti, cercando di coltivare pazienza e calma, per collaborare con maggior efficacia. In questa situazione straordinaria emerge chiaramente l'utilità di una società costruita intorno alla cooperazione di tutti.

E poi ci sono le fatiche dei nostri ragazzi, anche da questo punto di vista la mia situazione è fortunata: ho un figlio tranquillo, accondiscendente e casalingo. Queste sue attitudini gli hanno permesso di affrontare la situazione con serenità. Durante la chiusura di marzo/aprile è

restato in campagna dalla nonna, la situazione era più confortevole di un alloggio a Torino. L'abbiamo messa sul ridere, e ci diciamo che sarà uno dei ricordi più belli della sua adolescenza: lontano dalle richieste dei genitori e coccolato della nonna. Cerco comunque di rimanere all'erta, per cogliere in mio figlio qualche segnale delle sue fatiche. Gli offro il mio sostegno, ma mi accorgo che certe debolezze, a diciassette anni, sono difficili da confessare ai propri genitori. Hanno un'età dove la vita è per lo più al di fuori della famiglia.

Sarebbe bello offrire ai nostri ragazzi un luogo, nella nostra società, dove possano trovare sostegno e, magari, siano stimolati a diventare parte attiva nel costruire un futuro migliore. Perché, crescendo mio figlio, ho imparato tante cose anche grazie a lui. L'educazione, per me, non è a senso unico ma ognuno impara dall'altro, sia esso ragazzo, genitore o insegnante.

Lo scorso anno ho partecipato ad un incontro della Pedagogia dei Genitori un po' fuori dagli schemi.

I partecipanti erano i ragazzi di una terza liceo e qualche genitore. Il tema era "Orientamento come educazione alla scelta, dopo il Liceo e nella vita". Sono entrata cercando dai ragazzi un po' di ossigeno per la mia speranza nel futuro, ho sentito dalle loro parole che anche loro cercavano la stessa cosa da noi adulti.

E' stato un momento di condivisione e comunanza meraviglioso e costruttivo.

Attualità - Abitare la positività (segue da pag. 2)

Semenovic Vygotskij. La sua raccolta di articoli è stata intitolata *Fondamenti di difettologia*, ma andrebbe chiamata *Fondamenti di positività*. La condizione umana è quella del limite e riusciamo a superarlo solo collegandoci e ponendoci grandi obiettivi. Lev lo dimostra nella sua vita: ammalato di TBC scrive i suoi testi più importanti durante i frequenti ricoveri ospedalieri. Le frasi che più ricorrono

nei suoi libri sono: *Dalla debolezza la forza. Dai problemi la soluzione*. Di lui rimane il principio che è alla base dell'impegno di tutti coloro che si occupano di inclusione:

Probabilmente l'umanità prima o poi sconfiggerà la cecità, la sordità e la debolezza mentale. Ma le sconfiggerà molto prima sul piano sociale e pedagogico che sul piano medico e biologico.

CHIUDONO LE SCUOLE. APRONO LE CLASSI SPECIALI?

CLAUDIO BERRETTA

In seguito alle restrizioni anti-Covid sono chiuse dal 1° novembre le scuole secondarie di 2° grado e, nelle zone rosse, anche le seconde e terze medie. *“Fatte salve le attività curriculari di laboratorio previste dai rispettivi ordinamenti didattici e la frequenza in presenza degli alunni con bisogni educativi speciali, in coerenza con i Piani Educativi Individualizzati (PEI) e/o i Piani Didattici Personalizzati (PDP), adottati nell’ambito del Piano di inclusione d’Istituto inserito nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF)”*. (Regione Piemonte, Decreto 123 30 ottobre 2020, art.1)

Questo è stato forse un sollievo per le famiglie con figli con disabilità gravi, ma occorre fare attenzione a non ricreare classi differenziali, che oggi potrebbero chiamarsi “Classi BES”.

Va garantita un’inclusione scolastica “effettiva”

La presenza nelle scuole di alcuni allievi con bisogni educativi speciali è una scelta di attenzione nei loro confronti, che bisogna però trattare con molta cautela, affinché non diventi una scelta di discriminazione e di separazione dal resto della classe.

Questo rischio è stato segnalato con forza da numerose associazioni di famiglie e di insegnanti ed il 5 novembre il MIUR è intervenuto con la nota n. 1990 che stabilisce che:

“per tutti i contesti ove si svolga attività in DDI il DPCM, nel richiamare il principio fondamentale della garanzia della frequenza in presenza

per gli alunni con disabilità, segna nettamente la necessità che tali attività in presenza realizzino un’inclusione scolastica ‘effettiva’ e non solo formale, volta a ‘mantenere una relazione educativa che realizzi effettiva inclusione scolastica’. I dirigenti scolastici, unitamente ai docenti delle classi interessate e ai docenti di sostegno, in raccordo con le famiglie, favoriranno la frequenza dell’alunno con disabilità, in coerenza col PEI, nell’ambito del coinvolgimento anche, ove possibile, di un gruppo di allievi della classe di riferimento, che potrà variare nella composizione o rimanere immutato, in modo che sia costantemente assicurata quella relazione interpersonale fondamentale per lo sviluppo di un’inclusione effettiva e proficua, nell’interesse degli studenti e delle studentesse.

Le medesime comunità educanti valuteranno, inoltre, se attivare misure per garantire la frequenza in presenza agli alunni con altri bisogni educativi speciali, qualora tali misure siano effettivamente determinanti per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli alunni coinvolti; parimenti, si potranno prevedere misure analoghe anche con riferimento a situazioni di ‘digital divide’ non altrimenti risolvibili. Nell’ambito di specifiche, espresse e motivate richieste, attenzione dovrà essere posta agli alunni figli di personale sanitario (medici, infermieri, OSS, OSA...), direttamente impegnato nel contenimento della pandemia in termini di cura e assistenza ai malati e del personale impiegato presso altri servizi

pubblici essenziali, in modo che anche per loro possano essere attivate, anche in ragione dell'età anagrafica, tutte le misure finalizzate alla frequenza della scuola in presenza.. Dovrà essere garantito comunque il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata.”

In riferimento agli allievi con DSA ci si chiede peraltro per quale motivo dovrebbero frequentare la scuola, visto che la DAD è risultata in alcuni di questi casi particolarmente utile, offrendo maggiori opportunità di utilizzare elementi multimediali, come video, mappe mentali o concettuali con immagini, ebook e testi digitali con caratteri comodamente modificabili, che possono essere strumenti compensativi quanto mai efficaci.

In ogni caso è molto probabile che, sia gli allievi con DSA che quelli con situazioni di disagio socioculturale, si oppongano all'idea di andare a scuola mentre la maggior parte dei loro compagni è a casa. Chi lavora nella scuola sa quanto sia difficile convincere alcuni di questi allievi ad uscire dalla classe, per attività di recupero, se questo diventa un evento stigmatizzante la loro fragilità.

D'altra parte però proprio gli allievi con situazioni di disagio socioculturale sono quelli che nella DAD della primavera 2020 si sono persi, allargando consistentemente l'area della dispersione scolastica proprio nella fascia più sensibile: tra i 12 e i 16 anni, quando già molti tendono ad eludere l'obbligo scolastico.

Nonostante le indicazioni della nota ministeriale, inviata dal Ministero per l'Istruzione a tutti i dirigenti scolastici, in molti istituti la frequenza è stata riservata esclusivamente agli allievi con disabilità. Pertanto molte famiglie hanno rinun-

ciato a questa opportunità pur di evitare la segregazione palese dei loro figli nelle situazioni dove non era assicurata la possibilità di un contatto in presenza con i compagni di classe. Solo l'effettiva inclusione scolastica, a cui fa riferimento la nota del MIUR, può infatti determinare un progresso nel processo di socializzazione e di apprendimento degli allievi con disabilità.

Le scuole devono restare aperte

A questo punto il nodo viene al pettine: le scuole non devono essere chiuse.

Se in una scuola ci sono stati focolai, magari perché non sono state rispettate le norme, si chiude quella singola scuola.

Invece, a causa dell'incapacità di organizzare i trasporti pubblici, si sono chiuse le scuole superiori e, nelle zone rosse anche le classi seconde e terze della scuola media, ignorando il fatto che nella scuola i contagi sono stati rarissimi e i casi positivi sono stati quasi tutti originati all'esterno di essa.

Si tengono aperte le scuole fino alla prima media pensando, giustamente, alle esigenze delle famiglie che non saprebbero dove portare i bambini, ma ignorando, ingiustamente, il bisogno degli adolescenti di incontrarsi in un ambiente protetto.

Le scuole, infatti, malgrado l'enorme fatica da parte degli insegnanti a far rispettare le regole, sono, nella maggior parte dei casi, uno degli ambienti più sicuri. Le scuole quindi non vanno chiuse!

Le istituzioni devono rispettare le promesse e fare di tutto per non lasciare la scuola da sola e non lasciare da soli gli allievi e le loro famiglie.

RICORDANDO ENRICO MONTOBBIO

ORNELLA MORPURGO BONDIOLI

Il mese scorso se ne è andato Enrico Montobbio, medico specialista in neuropsichiatria infantile, che negli anni 70 fu artefice, col gruppo genovese dell'ASL 3 di Genova, delle prime importanti esperienze di inclusione lavorativa delle persone con disabilità intellettiva, un uomo, un professionista che illustri autori hanno ricordato.

Vorrei ripensare ai suoi scritti, evidenziando quanto il suo pensiero e la sua opera siano stati presenti nella mia esperienza personale di psicologa.

Iniziavo anch'io negli anni 70, nel novarese e poi a Torino, il mio percorso e lo iniziavo sostenendo, nel mio lavoro di supervisione, una serie di esperienze di inclusione delle persone

disabili nel mondo reale, realizzate dagli educatori del novarese e, successivamente anche, soprattutto, a Ciriè e a Carmagnola, nel torinese.

Le esperienze di Montobbio nell'ASL 3 di Genova furono per noi uno stimolo a proseguire il nostro lavoro di inclusione, la cui base era l'alleanza con le famiglie, con i datori di lavoro e soprattutto con gli operai che si trovavano nello stesso ambiente lavorativo.

Non eravamo a Genova, ma le esperienze raccontate e le testimonianze di Montobbio ci proiettavano nel sostenere la lotta per il diritto al lavoro, nel coinvolgere la "comunità", diremmo oggi, agendo per un "welfare" di prossimità.

Passione, poeticità, rigorosa scientificità caratterizzano i suoi scritti.

L'incontro con la *Casa senza specchi* fu per me emozionante, stavo cercando anch'io le motivazioni scientifiche dei risultati ottenuti. Nei suoi scritti ritrovavo la consapevolezza dell'importanza degli affetti e di una identificazione con le emozioni di tutti gli attori che costituivano questo mondo.

Ed era quello che rinvenivo nelle esperienze che analizzavamo con gli educatori e nelle mie esperienze personali "stimolanti e ricche, uno straordinario punto di osservazione sulla *condizione umana e sull'identità* dell'handicappato" (1).

Un altro elemento fondamentale era l'importanza del reale: le condizioni e i luoghi dell'esperienza erano decisivi e venivano prima di ogni considerazione psicologica.

In tale ottica si poneva il prezioso materiale delle osservazioni degli altri lavoratori, del capo, dell'imprenditore, delle organizzazioni sindacali.

Lo stesso spirito animava il progetto della formazione in situazione: "Ogni apprendimento si realizza attraverso l'esperienza diretta."

Il giovane disabile, la famiglia, i lavoratori e gli operatori, il formatore, aggiungo io, sono aree estremamente correlate tra loro, e tutte possono contribuire alla realizzazione dell'identità della persona disabile.

Identità che Montobbio definisce come "una stabile identità precaria" (2), così come l'incer-

(1) E. Montobbio, M. Grondona, *La casa senza specchi*, Edizioni Omega, 1987

tezza, una incertezza esistenziale, caratterizza la sua famiglia.

Montobbio descrive con grande umanità i meccanismi di difesa dei giovani disabili, portandoci a capirli nella profondità del loro Essere: la difficoltà a separarsi, le identificazioni adesive alla ricerca di sé, quelle con personaggi del mondo reale, televisivo, per lo più, e la costruzione di un *falso sé*. Avere un ruolo reale e concreto in un ambiente lavorativo "vero", a contatto con modelli d'identificazione validi, ha permesso a molti giovani disabili di acquisire un'identità più autentica; meccanismi primari hanno potuto essere sostituiti con altri più solidi. Quella identità che Canevaro chiama "identità plurale" (3).

Molti sono anche i miei ricordi di esperienze lavorative che hanno permesso a giovani disabili di acquisire, come dice Montobbio, quella identità più autentica, anche in situazioni di gravità comportamentale che, spesso, lasciava stupiti molti.

Altro elemento con cui è facile identificarci è il rapporto con la famiglia che Montobbio chiama *l'alleanza difficile*, e nulla è più vero, ma è anche vero che anche quando questa avviene, si scopre un mondo che necessita di una costante "manutenzione" (4) (Canevaro).

Un'alleanza fatta da tanti saperi, non saperi teorici o tecnici, ma saperi "pratici" che hanno il loro centro nell'esperienza e nella cultura dell'inclusione data dalle persone del territorio. La famiglia, che può anche essere distante, diffidente, a volte aggressiva con molte pretese, ha bisogno che venga "lasciata la porta aperta", bisogna "saper aspettare", identificandosi con la sua storia di delusioni e sofferenza, di costruzione di difficili equilibri e allora un incontro non giudicante avverrà, magari davanti un caffè.

Un incontro dove l'accoglienza fa da unione e genera una relazione non giudicante che

(continua a pag. 28)

(2) F. Messia C. Venturelli. A cura di A. Canevaro, *Il welfare di prossimità. Partecipazione attiva, inclusione sociale e Comunità*, Erickson, 2015, Trento.

(3) Manutenzione deriva dal latino *manus + tentio* = conservazione, sicurezza per il mantenimento umano, di strade, di edifici. Manutenzione dunque dell'ambiente e dei contesti. Manutenzione delle memorie. Delle cure e delle relazioni .

(4) A. Canevaro, *Nel tempo della pandemia, la manutenzione*. Erickson.it

OSSERVATORIO

SULLA LEGGE-QUADRO SULL'HANDICAP

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

ISCRIZIONI ANNO SCOLASTICO 2021/2022 (C.M. 20651/20)

Con la C.M. n° 20651/20 il MIUR ha diramato le istruzioni per le iscrizioni all'anno scolastico 2021/2022.

Si riporta per completezza l'art. 9 della circolare che riguarda, come di consueto, gli alunni con disabilità, DSA e stranieri:

9 – Accoglienza e inclusione

9.1 – Alunni/studenti con disabilità

Le iscrizioni di alunni/studenti con disabilità effettuate nella modalità on line sono perfezionate con la presentazione alla scuola prescelta della certificazione rilasciata dalla A.S.L. di competenza, comprensiva della diagnosi funzionale.

Il profilo di funzionamento, di cui all'articolo 5, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, sarà trasmesso alla scuola dalla famiglia subito dopo la sua predisposizione. Sulla base di tale documentazione, la scuola procede alla richiesta di personale docente di sostegno e di eventuali assistenti educativi a carico dell'Ente locale, nonché alla successiva stesura del piano educativo individualizzato, in stretta relazione con la famiglia e gli specialisti dell'A.S.L.

L'alunno/studente con disabilità che consegue il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione ha titolo, ai sensi dell'art. 11 del d.lgs. 62 del 2017, qualora non abbia compiuto il diciottesimo anno di età prima dell'inizio del-

l'anno scolastico 2021/2022, all'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado o ai percorsi di istruzione e formazione professionale, con le misure di integrazione previste dalla legge n.104/92.

Solo per gli alunni che non si presentano agli esami è previsto il rilascio di un attestato di credito formativo che è titolo per l'iscrizione e la frequenza della scuola secondaria di secondo grado o dei corsi di istruzione e formazione professionale regionale, ai soli fini dell'acquisizione di ulteriori crediti formativi, da valere anche per percorsi integrati di istruzione e formazione. Pertanto, tali alunni non possono essere iscritti, nell'anno scolastico 2021/2022, alla terza classe di scuola secondaria di primo grado, ma potranno assolvere l'obbligo di istruzione nella scuola secondaria di secondo grado o nei percorsi di istruzione e formazione professionale regionale.

Gli alunni con disabilità ultradiciottenni, non in possesso del diploma conclusivo del primo ciclo ovvero in possesso del suddetto diploma ma non frequentanti l'istruzione secondaria di secondo grado, hanno diritto a frequentare i percorsi di istruzione per gli adulti con i diritti previsti dalla legge n. 104/1992 e successive modificazioni (cfr. sentenza della Corte Costituzionale n. 226/2001).

9.2 – Alunni/studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA)

Le iscrizioni di alunni/studenti con diagnosi di disturbo specifico di apprendimento (DSA), effettuate nella modalità on line, sono perfezio-

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

nate con la presentazione alla scuola prescelta della relativa diagnosi, rilasciata ai sensi della legge 170/2010 e secondo quanto previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 25 luglio 2012 sul rilascio delle certificazioni.

Gli alunni con diagnosi di DSA, esonerati dall'insegnamento della lingua straniera ovvero dispensati dalle prove scritte di lingua straniera in base a quanto previsto dall'articolo 11, comma 13 del d.lgs. 62/2017, conseguono titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado.

9.3 – Alunni/studenti con cittadinanza non italiana

Agli alunni/studenti con cittadinanza non italiana si applicano le medesime procedure di iscrizione previste per gli alunni/studenti con cittadinanza italiana, ai sensi dell'articolo 45 del D.P.R. 394/1999.

Al riguardo, si fa integralmente rinvio alla Nota ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2, recante "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", e in particolare, al punto 3 "Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi", in cui si precisa che a tale fine è necessario programmare il flusso delle iscrizioni con azioni concertate e attivate territorialmente con l'Ente locale e la Prefettura e gestite in modo strategico dagli Uffici Scolastici Regionali, fissando – di norma – il limite massimo di presenza nelle singole classi di alunni/studenti con cittadinanza non italiana o con ridotta conoscenza della lingua italiana al 30% per classe.

Sul punto, si richiamano gli adempimenti in capo ai dirigenti preposti agli Uffici Scolastici Regionali, eventualmente coadiuvati dai dirigenti degli Uffici degli Ambiti Territoriali, ai fini di prevenire anomale e non adeguatamente motivate concentrazioni di alunni stranieri presso singole classi di uno stesso istituto scolastico.

Ai sensi dell'art. 26 del d.lgs. 251/2007 i minori titolari dello status di rifugiato o dello status di protezione sussidiaria hanno accesso – come peraltro i minori stranieri non accompagnati – agli studi secondo le modalità previste per i cittadini italiani.

Si rammenta che anche per gli alunni/studenti con cittadinanza non italiana sprovvisti di codice fiscale è consentito effettuare la doman-

da di iscrizione on line. Una funzione di sistema, infatti, consente la creazione di un "codice provvisorio" che, appena possibile, l'istituzione scolastica sostituisce sul portale SIDI con il codice fiscale definitivo.

Nei casi in cui i genitori o coloro che esercitano la responsabilità genitoriale di cittadinanza non italiana siano privi di codice fiscale potranno recarsi presso l'istituzione scolastica prescelta, al fine di effettuare l'iscrizione attraverso il riconoscimento in presenza con i documenti identificativi in loro possesso. Le segreterie delle istituzioni scolastiche provvederanno a perfezionare la procedura di iscrizione secondo le modalità definite dalla Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica.

Si richiama, infine, la Nota della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica del 20 aprile 2011, n. 2787, in ordine alle modalità di applicazione delle norme relative al riconoscimento di titoli di studio e certificazioni straniere.

Per una esaustiva ricognizione della materia si rinvia alle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" trasmesse dal MIUR con nota n. 4233 del 19 febbraio 2014".

OSSERVAZIONI

L'art. 9 riporta una novità purtroppo non applicabile nemmeno in questo anno. Infatti all'inizio del paragrafo 9.1 relativo agli alunni con disabilità si dice che:

"Il profilo di funzionamento, di cui all'articolo 5, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 sarà trasmesso alla scuola dalla famiglia subito dopo la sua predisposizione".

Il riferimento al nuovo "profilo di funzionamento" è coerente con le novità introdotte dal D.Lgs n° 66/17, come modificato dal D.Lgs. n° 96/19. Ma alcune delle misure previste da tali D.Lgs non sono ancora applicabili, in quanto mancano dei successivi atti normativi e linee guida che ancora non sono stati emanati. Tra queste misure ancora inapplicabili è compreso anche il Profilo di Funzionamento.

Lo scorso anno il MIUR, in riferimento a richieste di chiarimento in merito, ha chiarito che la frase inserita nella circolare circa il Profilo di Funzionamento "esplicita che tale documento dovrà essere trasmesso alla scuola

una volta predisposto dall'unità di valutazione multidisciplinare del SSN, senza dare indicazioni circa la tempistica essendo tale documento [...] subordinato all'emanazione delle Linee guida ministeriali. [...] fino alla piena entrata in vigore delle novità introdotte dal citato D.Lgs n° 66/2017, continueranno ad essere applicate le norme previgenti."

Pertanto anche quest'anno le scuole non potranno richiedere alle famiglie il Profilo di Funzionamento, considerato che ancora non sono state emanate le relative Linee guida previste dal D.Lgs n° 66/17.

La Circolare, nel paragrafo sulle iscrizioni alla scuola primaria, riporta anche la seguente possibilità:

"Con riferimento alle deroghe all'obbligo di istruzione riguardanti bambini di sei anni con disabilità o arrivati per adozione internazionale, relative al trattenimento per un anno alla scuola dell'infanzia, si ricorda che le stesse sono consentite su richiesta della famiglia, in casi circostanziati, supportati da documentazione che ne attesti la necessità e in via del tutto eccezionale".

La Circolare cita in proposito le Linee guida sull'inclusione degli alunni stranieri (Nota prot.

n. 7443 del 14/12/2014) e l'articolo 114, comma 5, del Testo Unico sulla scuola D.Lgs. n° 297/94.

Come abbiamo già avuto modo di scrivere in passato, a nostro avviso i motivi di salute o eccezionali per gli alunni con disabilità non possono coincidere con il fatto stesso di avere una disabilità certificata, ma debbono essere situazioni eccezionali aggiuntive. Diversamente si legittimerebbe automaticamente per tutti gli alunni con disabilità la possibilità di tardare di un anno l'inizio dell'obbligo scolastico previsto per tutti al compimento dei 6 anni.

Rispetto ai criteri di priorità che ogni Consiglio di Istituto deve indicare prima dell'inizio delle iscrizioni per stilare una graduatoria in caso di un numero eccessivo di iscrizioni nella stessa scuola, riproponiamo anche quello di non inserire nella stessa prima classe più di due alunni con disabilità e non più di un alunno con disabilità se questa è grave. Contemporaneamente debbono essere fissati dei criteri per la priorità d'iscrizione tra alunni con disabilità, in modo da garantire comunque a quanti chiedessero l'iscrizione superando il numero massimo consentito da questi criteri, la possibilità di iscrizione a scuole vicine. (S.N.)

INDICAZIONI SUL LAVORO AGILE DEL PERSONALE SCOLASTICO CON LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA (NOTA 1934/20)

Con la Nota Ministeriale prot. n° 1934 del 26/10/2020 il MIUR ha dato indicazioni sullo svolgimento delle attività di Didattica Digitale Integrata (DDI).

Anche a seguito di accordi sindacali, la nota fornisce importanti chiarimenti sulle modalità di lavoro agile degli operatori scolastici.

Di particolare interesse è il paragrafo 2 inerente *"Personale docente e ATA in quarantena con sorveglianza attiva o in isolamento domiciliare fiduciario."*

Viene chiarito infatti che il personale docente e amministrativo posto in quarantena con sorveglianza attiva o in isolamento fiduciario (QSA), se non sintomatico, deve svolgere lavoro agile da casa.

Una parte specifica riguarda i docenti per il sostegno:

"Per quanto attiene la circostanza dei docenti di sostegno, contitolari a pieno titolo delle classi in cui prestano servizio, si ritiene che la particolarità della loro funzione inclusiva per l'alunno con disabilità, in via ordinaria, debba essere considerata prioritaria rispetto alla necessità di gestione generalizzata del gruppo classe. I Dirigenti scolastici, pertanto, potranno disporre il loro impiego in funzioni di supporto al docente in quarantena esclusivamente a orario settimanale invariato e nelle classi di cui siano effettivamente contitolari, sempre che non vi siano particolari condizioni ostative, legate alla necessità di gestione esclusiva degli alunni con disabilità loro affidati."

Nel caso in cui il docente di sostegno sia posto in quarantena, si ritiene di poter individuare, proprio nel principio della contitolarità

sulla classe di tutti i docenti, la misura più idonea per garantire il diritto allo studio dell'alunno con disabilità, cui deve essere di norma consentita la frequenza delle lezioni in presenza.

Nella scuola primaria, in particolare, si potrà prevedere che il docente di sostegno posto in quarantena svolga le attività didattiche, opportunamente condivise e programmate in sede di programmazione settimanale, a favore dell'intero gruppo classe, potendosi temporaneamente attribuire la speciale presa in carico dell'alunno con disabilità al docente di posto comune della classe."

OSSERVAZIONI

Questa nota è molto importante perché chiarisce alcuni aspetti del lavoro agile del personale scolastico nella nuova situazione che si è venuta a determinare a seguito dell'emergenza sanitaria. In particolare è importante aver chiarito che i docenti asintomatici posti in quarantena o isolamento

precauzionale, debbono continuare a svolgere il loro lavoro a distanza da casa.

Molto importante anche il riferimento specifico ai docenti di sostegno che, pur nell'emergenza e carenza di personale che le scuole si trovano a dover gestire, debbono primariamente svolgere il proprio ruolo specifico di sostegno all'inclusione dell'alunno per il quale sono stati nominati.

Importante anche la sottolineatura che la contitolarità della classe di tutti i docenti, curricolari e di sostegno, deve garantire una flessibile organizzazione della didattica tra docenti, tale che non vi sia la netta distinzione di ruoli (docente di sostegno-alunno con disabilità e docenti curricolari-resto della classe) purtroppo invece spesso cristallizzatasi nelle nostre scuole, ma che tutti i docenti (sostegno e curricolari) debbano flessibilmente occuparsi di tutti gli alunni (con e senza disabilità) secondo le necessità didattiche più opportune e con una presa in carico collettiva di tutti gli alunni da parte di tutti i docenti. (S.N.)

LEGGE DI BILANCIO: ASSUNZIONE DOCENTI DI SOSTEGNO E FORMAZIONE OBBLIGATORIA PER DOCENTI IMPEGNATI IN CLASSI CON ALUNNI CON DISABILITÀ

Approvata dal Governo e ora al vaglio del Parlamento, la legge di Bilancio 2021 prevede l'assunzione di 25mila docenti di sostegno: "Allo scopo di garantire la continuità didattica per gli alunni con disabilità, il fondo di cui all'articolo 1, comma 366, della legge 11 dicembre 2016, n. 232, è rifinanziato nella misura pari a 62,76 milioni nell'anno 2021, 321,34 milioni nell'anno 2022, 699,43 milioni nell'anno 2023, 916,36 milioni per ciascuno degli anni 2024 e 2025, 924,03 milioni nell'anno 2026, 956,28 milioni nell'anno 2027, 1.003,88 milioni nell'anno 2028, 1.031,52 a decorrere dall'anno 2029. La dotazione dell'organico dell'autonomia, a valere sulle risorse di cui al primo periodo, è incrementata di 5.000 posti sostegno a decorrere dall'anno scolastico 2021/2022, 11.000 posti di sostegno a decorrere dall'anno scolastico 2022/2023 e 9.000 posti di sostegno a decorrere dall'anno scolastico 2023/2024".

L'art. 165 del Disegno di Legge, che tratta di

formazione obbligatoria per i docenti, prevede quanto segue:

"Il fondo di cui all'articolo 1, comma 125, della legge 13 luglio 2015, n. 107 è incrementato di 10 milioni di euro per l'anno 2021 per realizzare interventi di formazione obbligatoria del personale docente impegnato nelle classi con alunni con disabilità. Detta formazione è finalizzata all'inclusione scolastica dell'alunno con disabilità e a garantire il principio di contitolarità nella presa in carico dell'alunno stesso.

Con decreto del Ministero dell'istruzione, da adottarsi entro 30 trenta giorni dall'entrata in vigore della presente legge, sono stabiliti le modalità attuative, prevedendo il divieto di esonero dall'insegnamento, i criteri di riparto, le condizioni per riservare la formazione al solo personale non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno, la determinazione delle unità formative comunque non inferiori a 25 ore di impegno complessivo, criteri e moda-

lità di monitoraggio delle attività formative di cui al presente comma“.

Il DDL della Legge di Bilancio 2021 dovrà essere approvato dal Parlamento entro la fine dell'anno ed entrerà in vigore dal 1° gennaio 2021.

In merito alla formazione del personale, pur nella consapevolezza della significatività di tale disposizione, sono state avanzate numerose perplessità di tipo sindacale, poiché la formazione, che non ha trovato al momento alcun

riconoscimento stipendiale, verrebbe imposta fuori dall'orario di servizio senza la previsione di alcun emolumento.

Auspichiamo che le resistenze poste dalle organizzazioni sindacali trovino soluzioni adeguate e che il progetto nazionale di formazione degli insegnanti curricolari, da anni sollecitato dalle associazioni impegnate nella tutela dei diritti degli allievi con disabilità, possa finalmente essere attuato.

(M.F.)

Partecipare per apprendere *(segue dalla pag. 23)*

“accoglie ciò che c'è e lo fa diventare il terreno su cui agire il proprio intervento di educatore”.

Montobbio sostiene che l'educatore si trova spesso a sostenere una funzione genitoriale. Infatti dice “io sono per come tu mi pensi”.

Come ciascuno di noi, ma ancora maggiormente, la persona disabile costruisce la sua identità sulla base di quello che gli altri pensano su di lui, sulle loro rappresentazioni mentali. Montobbio così sintetizza la nascita e la crescita del processo identitario: “mi penso a partire da come sono pensato”, non solo da educatori e genitori ma da tutta la comunità: “per avere una identità bisogna avere una storia e bisogna essere in qualche modo inclusi nella storia della propria comunità”.

Di fronte a queste parole non posso non pensare, al momento attuale, alle parole di Evelina Chiocca, la cui intervista è presente nel precedente numero di “Handicap & Scuola”: “L'emergenza (...) sta portandosi via oltre 40 anni di storia di diritti faticosamente conquistati.” Chissà cosa avrebbe “fatto” Montobbio in

una situazione simile... Forse, come sostiene sempre Evelina Chiocca, avrebbe fatto “entrare in ciascuna classe, quindi in presenza, un piccolo gruppo di alunni eterogeneo (fra questi l'alunno con disabilità), insieme ai docenti disciplinari (che si collegano da scuola con gli altri alunni e che quindi fanno lezione) e ai docenti di sostegno, per il monte orario previsto. Una situazione rispettosa della dignità degli alunni in generale e degli alunni con disabilità in particolare.”

Chiudo, anche se ancora tanto ci sarebbe da dire, con la speranza che le parole e i pensieri di Montobbio possano far riflettere sulla situazione di oggi sull'importanza del reale, in questo caso la classe e i compagni, tanto da venire prima di ogni considerazione psicologica, politica, economica, e con le parole attualissime di Andrea Canevaro: “Chi opera nel lavoro sociale opera nella quotidianità; la manutenzione parte da lì, dalla quotidianità, e dovrebbe crescere nella strutturazione sociale in cui un essere umano vive”.