

## Ai lettori

La segreteria del Comitato per l'integrazione scolastica, in questo periodo, risponde alle e-mail inviate a: [handicapscuola@libero.it](mailto:handicapscuola@libero.it)

## ATTUALITÀ

### Il nuovo PEI tra rose e spine

#### Perché mai tanta fretta

alla pag. 2

M. FALOPPA alla pag. 3

## RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA

- ❑ Riprendiamoci la Pedagogia con l'Associazione Gessetti Colorati

L. PIERRO alla pag. 5

## PEDAGOGIA DEI GENITORI

- ❑ Metodologia Pedagogia dei Genitori a Volpiano: una riflessione alla luce della teoria ecosistemica

F. MIOTTI alla pag. 6

## PARTECIPARE PER APPRENDERE

- ❑ Per un ambiente di apprendimento inclusivo

alla pag. 9

## SULLA SPIAGGIA DI MONDI INFINITI. I BAMBINI GIOCANO

O. MORPURGO alla pag. 11

## SENZA DISTINZIONE

- ❑ Campi Rom, la generazione che rischia di non tornare in classe

G. MERLI alla pag. 19

## PENSAMI ADULTO

- ❑ Il sogno di Franci  
A. MOLETTA, F. e L. SOMÀ, R. ZUCCHI  
alla pag. 12
- ❑ Lavoro disabili: il PNR un'occasione mancata  
E. BUFFA alla pag. 17
- ❑ Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (Linee guida)  
alla pag. 18

## OSSERVATORIO

- ❑ Se il Comune non assegna l'assistenza agli alunni con disabilità è condannato per discriminazione e, se ritarda, al risarcimento dei danni  
alla pag. 20
- ❑ Nella scuola primaria giudizi descrittivi al posto di voti numerici  
alla pag. 22
- ❑ Gli alunni con disabilità una risorsa per i compagni che amano la frequenza scolastica  
alla pag. 22

## IL MINISTERO DELLA DISABILITÀ: QUALE INTEGRAZIONE IN UN MINISTERO DISCRIMINATORIO PER SUA STESSA NATURA?

O. MORPURGO alla pag. 24

## ADDIO ROBERTO, MAESTRO DI DIGNITÀ

A. CIATTAGLIA 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

## IL NUOVO PEI TRA ROSE E SPINE

Facciamo nostro il titolo di un interessante articolo di Raffaele Iosa sul nuovo PEI, pubblicato recentemente nella pagina web di Gessetti Colorati (<http://www.gessetticolorati.it/dibattito/2021/02/10/il-nuovo-pei-tra-rose-e-spine-e-un-dulcis-in-fundo/>)

Condividiamo in parte il suo commento:

*E' un lavoro di spessore, con aspetti importanti di innovazione (le rose) ma contiene anche alcuni vizi e assenze (le spine) che rischiano di produrre per lo più l'ennesima "grida manzoniana" di come dovrebbe essere l'inclusione (ce ne sono state molte in passato), con attese di qualità che potrebbero essere difficilmente mantenute.*

Siamo tuttavia fortemente preoccupati per alcune indicazioni contenute nel Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020 e negli allegati che lo specificano e lo sostanziano. Nei documenti vengono ratificate alcune scelte lesive del diritto allo studio degli studenti con disabilità che le istituzioni scolastiche spesso impongono alle famiglie, contro le quali abbiamo in più occasioni preso posizione. Ci riferiamo in particolare alla riduzione dell'orario scolastico e all'esonero da alcune discipline, argomento trattato ampiamente nella lettera inviata al Ministero dell'Istruzione dal Comitato per l'Integrazione Scolastica, d'intesa con le Associazioni aderenti al CSA (1), che pubblichiamo di seguito.

(1) Attualmente fanno parte del Csa le seguenti organizzazioni: Associazione Geaph, Genitori e amici dei portatori di handicap di Sangano (To); Agafh, Associazione genitori di adulti e fanciulli handicappati di Orbassano (To); Aias, Associazione italiana assistenza spastici, sezione di Torino; Associazione "La Scintilla" di Collegno-Grugliasco (To); Associazione "Luce per l'autismo" ODV, Torino; Associazione nazionale famiglie adottive e affidatarie, Torino; Associazione "Odissea 33" di Chivasso (To); Associazione "Oltre il Ponte" di Lanzo Torinese (To); Associazione "Prader Willi", sezione di Torino; Aps, Associazione promozione sociale, Torino; Associazione tutori volontari, Torino; Cogeha, Collettivo genitori dei portatori di handicap, Settimo Torinese (To); Comitato per l'integrazione scolastica, Torino; Ggl, Gruppo genitori per il diritto al lavoro delle persone con handicap

Dedichiamo questo numero di *Handicap & Scuola* a commentare alcuni temi affrontati nel decreto e negli allegati, portando un contributo di proposte che auspichiamo possano essere prese in considerazione. Confidiamo inoltre che il Ministero per l'Istruzione, oltre a mantenere l'impegno assunto nell'articolo 21 del decreto, a sottoporre a revisione, al termine dell'anno scolastico 2020/2021, i modelli di PEI che potranno "essere integrati e/o modificati, sulla base delle indicazioni pervenute dalle istituzioni scolastiche", intenda aprire un canale di ascolto e di attenzione in merito ai contenuti complessivi del decreto e delle Linee Guida, anche con le Associazioni impegnate nella difesa dei diritti degli allievi con disabilità e delle loro famiglie.

\* \* \*

Lettera inviata a:

- Ministro dell'Istruzione, Prof. Patrizio Bianchi
- Sottosegretari On. Barbara Floridia, On. Rossano Sasso
- Dott. Marco Bruschi, Dipartimento sistema educativo istruzione e formazione
- Dott.ssa Clelia Caiazza, Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione

Oggetto: Richiesta di modifica del DI 182/20 a tutela del diritto allo studio degli allievi con disabilità

Il Comitato per l'Integrazione Scolastica, che opera a Torino dalla metà degli anni '80 e redige la rivista *Handicap & Scuola* diffusa a livello nazionale, d'intesa con le Associazioni aderenti al Coordinamento Sanità e Assistenza tra i movimenti di base di Torino, di cui il Comitato fa parte, intende manifestare vive preoccupazioni in riferimento ad alcune indicazioni contenute

intellettivo, Torino; Grh, Genitori ragazzi handicappati di Venaria Druento (To); Gruppo inserimento sociale handicappati di Ciriè (To); Ulces, Unione per la lotta contro l'emarginazione sociale, Torino; Utim, Unione per la tutela delle persone con disabilità intellettiva, Torino.

nel Decreto Interministeriale n.182 del 29 dicembre 2020 “Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.”. Ci riferiamo in particolare alla *riduzione del tempo scuola* e all’*esonero da alcune discipline scolastiche*, considerando queste disposizioni fortemente lesive del diritto all’istruzione degli allievi con disabilità.

**In merito alla riduzione dell’orario** chiediamo la modifica del comma 2.a dell’articolo 13 del decreto che si riferisce alle specifiche da inserire nel PEI. Riteniamo che eventuali richieste di riduzione continuativa dell’orario settimanale non possano in alcun modo essere avanzate *dagli specialisti sanitari in accordo con la scuola*. Tale scelta sarebbe infatti fortemente lesiva della potestà genitoriale. Chiediamo pertanto che il punto a sia così riformulato: “...se l’alunno è presente a scuola per l’intero orario o se, eccezionalmente, si assenta in modo continuativo su richiesta della famiglia in accordo con gli specialisti sanitari e la scuola, indicando le motivazioni”.

Chiediamo inoltre che nelle Linee Guida il Punto 1 - *L’alunna/o frequenta con orario ridotto?* Contenuto nella Sezione 9, *Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse, Tabella informativa (pag. 50)* sia riformulato come segue:

*“La frequenza scolastica con orario ridotto deve essere compatibile sia con il diritto all’istruzione garantito agli alunni e alle alunne con disabilità in tutti gli ordini di scuola (L. 104/92 art. 12 c. 2 e c. 4), sia con l’obbligo scolastico nelle età in cui è previsto. Una richiesta della famiglia e una decisione formale del GLO è necessaria per attestare che la scelta rientri in*

*un progetto di personalizzazione in cui siano state considerate tutte queste esigenze”.*

Devono essere conseguentemente modificati i quattro Allegati PEI alla voce *Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse, Tabella orario settimanale*:

L’opzione sì, in risposta alla domanda: *Il/la bambino/a (lo/la studente/essa) frequenta con orario ridotto?* deve essere così riformulata: *è presente a scuola per ..... ore settimanali rispetto alle ..... ore della classe, su richiesta della famiglia e decisione formale del GLO.*

**In merito all’esonero da alcune discipline** esprimiamo la preoccupazione che tale opportunità possa condurre a ciò che abbiamo fortemente combattuto: la deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari, il rafforzamento della diade insegnante di sostegno - allievo con disabilità e la costituzione di gruppi formati da soli allievi disabili.

La ricerca pedagogica e la pratica quotidiana dimostrano invece che all’interno di ogni disciplina è possibile individuare un nucleo di contenuti che può essere appreso da ogni allievo, purché sia insegnato con strumenti e metodologie adeguate.

Chiediamo pertanto che vengano eliminati i riferimenti all’esonero contenuti nell’art. 10 del decreto interministeriale, nelle Linee Guida e nei quattro allegati PEI.

Chiediamo infine che i riferimenti contenuti nel testo del decreto e degli allegati ad attività svolte dall’allievo con disabilità *“in laboratorio o in altri spazi”*, vengano sostituiti dalla formulazione *“in laboratorio o in altri spazi in situazione di reale inclusione”*.

Auspiciando un positivo riscontro alle nostre istanze, disponibili ad ogni ulteriore chiarimento, porgiamo distinti saluti.

La Presidente: Silvia Portigliatti Presa

## PERCHÉ MAI TANTA FRETTA?

MARISA FALOPPA \*

Riprendiamo la metafora della rosa e delle spine con cui in questo numero di *Handicap & Scuola* ci proponiamo di analizzare alcune

importanti questioni contenute nel decreto 182/2020 e segnaliamo quella che riteniamo essere una grave mancanza, peraltro rilevata anche dal parere espresso nel settembre scorso dal Consiglio Superiore della Pubblica

\* Comitato per l’Integrazione Scolastica.

Istruzione. Ci riferiamo alla decisione di proporre, ad anno scolastico inoltrato, la nuova modulistica del Progetto Educativo Individualizzato, da elaborare secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della salute, in assenza di un Profilo di Funzionamento basato sugli stessi criteri. Una spina che si poteva evitare di infliggere nel corpo dolente della scuola ai tempi della pandemia.

### **Il Profilo di Funzionamento è propedeutico e necessario alla predisposizione del PEI**

La proposta di dotarsi di un nuovo modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato era contenuta nel D.Lgs. 66/17 che, in applicazione della legge n. 107/2015, dettava *norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. L'esigenza di un Profilo di Funzionamento "*propedeutico e necessario*" alla sua predisposizione era lì indicata in modo esplicito. Così pure l'impegno ad adottare, "*con decreto del Ministro della salute, di concerto con i Ministri dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del lavoro e delle politiche sociali, dell'economia e delle finanze, per gli affari regionali e le autonomie*", sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, previa intesa in sede di Conferenza Unificata fra Stato, regioni e province autonome, *entro 180 giorni* dalla data di entrata in vigore dello stesso decreto, approvato il 13 aprile del 2017, "*le Linee guida contenenti: a) i criteri, i contenuti e le modalità di redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva, secondo la Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD) dell'OMS; b) i criteri, i contenuti e le modalità di redazione del Profilo di funzionamento, secondo la classificazione ICF dell'OMS*".

Impegno questo non mantenuto dal governo, insieme a quello di definire, sempre entro sei mesi dall'entrata in vigore del decreto 66, i criteri per una progressiva unificazione a livello nazionale dei profili professionali del personale addetto all'assistenza per l'autonomia e la comunicazione, assegnato dagli enti locali a sostegno delle situazioni più complesse. Due elementi di novità che avrebbero potuto supportare in modo efficace l'impegno della scuola

nel realizzare una buona accoglienza e la condivisione di progetti educativi condivisi per gli studenti con disabilità. Si direbbe invece che al Ministero per l'Istruzione premano operazioni di facciata, più che la messa a regime del percorso di cambiamento abbozzato dalla legge 107/2015. Perché tanta fretta nel diffondere, ad anno scolastico inoltrato, in un momento in cui la scuola è impegnata nella gestione delle tante criticità causate dalla pandemia di Covid 19, un modello nazionale di Progetto Educativo Individualizzato? Perché sono mancati gli accordi necessari col Ministero della Salute, fondamentali per la condivisione con le famiglie e con i professionisti delle ASL e degli enti locali dei Progetti Educativi Individualizzati?

### **Serviva forse un decreto per contenere il numero degli insegnanti di sostegno?**

La risposta è forse da ricercare nel fatto che il decreto 182 è un decreto interministeriale, redatto dal Ministero dell'Istruzione di concerto con quello dell'Economia e delle Finanze, al fine, come è indicato in modo esplicito nel titolo, di *rivedere le modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli allievi con disabilità*. E' evidente quindi l'intenzione di contenere l'aumento esponenziale delle certificazioni di disabilità grave e le conseguenti richieste di rapporto 1 a 1 fra allievi con disabilità ed insegnanti specializzati, più che di proporre un nuovo modello di Progetto Educativo Individualizzato utile per migliorare la qualità dei percorsi di integrazione.

Non neghiamo che i dati pubblicati recentemente dall'Istat in merito al rapporto fra alunni con disabilità sul totale degli alunni iscritti nei vari ordini di scuola, passato dal 2,7 al 3,5 per 100 in 5 anni (dati tanto più gravi se si considerano quelli degli ultimi vent'anni che segnalano che il numero degli allievi in situazione di handicap è più che raddoppiato), debba indurre ad una riflessione accurata sulle cause di un fenomeno che non può più essere sottaciuto. Dal nostro osservatorio possiamo formulare alcune ipotesi che sottoponiamo all'attenzione di chi dovrebbe governare la scuola per farne un presidio di uguaglianza di opportunità e di rimozione degli ostacoli che impediscono l'effettiva partecipazione di tutti alla vita sociale del paese. E'

*(continua a pag. 23)*

# RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA

## RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA CON L'ASSOCIAZIONE GESSETTI COLORATI

LUISA PIERRO \*

L'Associazione Gessetti Colorati di Ivrea, che opera oramai dal 2012 su tutto il territorio del Canavese e non solo attraverso attività e iniziative per alunni e insegnanti, non si è fermata davanti alla pandemia.

In particolare per il corrente anno scolastico 2020/21 l'Associazione si è predisposta per effettuare attività di formazione on line per i docenti. Dal mese di settembre sono iniziati i "venerdì pedagogici": una serie di incontri di un'ora svolti on line al venerdì con esperti di livello anche nazionale. Si è partiti con l'ex ispettore Raffaele Iosa ed il prof Enrico Bottero che hanno parlato di valutazione formativa, sono poi seguiti l'incontro con la Prof.ssa Evelina Chiocca, presidente del CIIS (Coordinamento Italiano Insegnanti di sostegno) che ha tenuto una conferenza sul nuovo modello di PEI, un incontro con i professori Augusta Moletto e Rizio Zucchi sulla pedagogia dei genitori e molti altri incontri, sempre di carattere pedagogico, a cui hanno partecipato molti insegnanti.

L'Associazione ha attivato un proprio canale youtube, <https://www.youtube.com/c/GessettiColorati>, sul quale è possibile rivedere sia gli incontri svolti durante i "venerdì pedagogici", sia le interviste che il segretario dell'Associazione Reginaldo Palermo ha fatto ad esper-

ti in campo pedagogico. Ricordiamo le più rilevanti: l'intervista che il prof. Bottero ha fatto al Prof. Francesco De Bartolomeis, uno dei più famosi pedagogisti della seconda metà del Novecento, quella a Raffaele Iosa sul "protocollo pedagogico" per la ripartenza a settembre dopo il periodo di pandemia e il suo commento sui dati ISTAT relativo agli alunni con disabilità, infine l'intervista ad Andrea Canevaro sull'autovalutazione. Ci sono poi interviste sui grandi personaggi che hanno fatto la storia della pedagogia: Dewey, Freinet, Danilo Dolci fino ad arrivare a Sergio Neri. Nel canale dell'Associazione sono inoltre presenti molti video sulla valutazione, sull'apprendimento cooperativo, sull'educazione civica, sulla didattica digitale ecc.

Anche il sito [www.nuovopavonerisorse.info](http://www.nuovopavonerisorse.info) ha continuato ad essere attivo pubblicando articoli di vari interessi: quelli di attualità, come didattica a distanza, valutazione formativa, curriculum, articoli sull'inclusione, sulla storia della scuola ecc.

Nel sito [www.gessetticolorati.it](http://www.gessetticolorati.it) è possibile trovare le varie attività che l'Associazione propone, è inoltre presente uno spazio dedicato all'inclusione degli alunni con disabilità.

Ringraziamo l'Associazione Gessetti Colorati, con la quale collaboriamo, per aver messo a disposizione un'ampia gamma di iniziative a livello pedagogico, fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento nella scuola di oggi.

\* Insegnante di sostegno scuola primaria - Comitato per l'integrazione scolastica - Gessetti Colorati.

## METODOLOGIA PEDAGOGIA DEI GENITORI A VOLPIANO: UNA RIFLESSIONE ALLA LUCE DELLA TEORIA ECOSISTEMICA

FIORELLA MIOTTI \*

La Metodologia Pedagogia dei Genitori è giunta a Volpiano, cittadina a Nord Est di Torino, nell'anno scolastico 2014/15 e da quell'anno non ha mai cessato di coinvolgere i genitori delle nostre scuole.

Seguendo un po' la storia della Metodologia, anche nel nostro piccolo abbiamo cominciato la sperimentazione proponendo il percorso "Con i nostri occhi" alle mamme degli alunni con disabilità, ma già dal successivo anno la sperimentazione si è allargata con la formazione dei primi gruppi di narrazione alla scuola primaria.

Già dopo queste prime righe si impongono due riflessioni:

1. la Metodologia Pedagogia dei Genitori è stata fortemente voluta dal gruppo GLI dell'Istituto, ma dietro la spinta propulsiva del Dirigente Scolastico (dott.ssa Stefania Prazzoli), che ha da subito creduto in tale sperimentazione. Ci tengo a sottolineare questo aspetto in quanto già in nuce, a quei primi albori, era chiaro che la Metodologia non era affare di poche maestre invase, ma **coinvolgeva più sistemi all'interno dell'Istituto stesso (dal microsistema classe fino all'esosistema Istituto).**

2. Non solo: fin dal quel lontano 2014/15 era chiara la potenzialità del progetto anche all'esterno dei confini scolastici. Sebbene cominciato con sole 5 mamme aderenti (su un numero di alunni disabili ben oltre i 40), si capì che la quantità non era il metro di giudizio adeguato

per un progetto tutto centrato sulla relazione: ben altri indicatori dovevano essere utilizzati. Io credo che l'indicatore migliore si sia rivelato l'effetto che quelle 5 mamme "pioniere" hanno creato sul territorio.

Ricordo ancora con commozione quella prima presentazione al pubblico dei libretti "Con i nostri occhi", in cui le mamme, davanti ad un folto pubblico composto non solo da altri genitori e insegnanti, ma anche dall'amministrazione comunale, dagli assistenti sociali, dai rappresentanti dell'Asl TO4 (tutti patrocinatori del progetto), lessero il loro lavoro.

Le signore generarono un tale coinvolgimento che tutti i presenti sentirono come propri quei figli: non erano più i figli "sfortunati" di qualche povera donna, ma i nostri figli, i nostri bambini o, come ebbe a dire il sindaco, i nostri concittadini e "quale ricchezza ha un Comune se non i suoi cittadini?". Con questa battuta il sindaco (dott. Emanuele De Zuanne) decise di pubblicare sul sito del Comune di Volpiano i libretti dei bambini, proprio per dimostrare che erano/sono cittadini a tutti gli effetti.

Da ciò si capisce come la Metodologia Pedagogia dei Genitori abbia una **forte valenza ecosistemica**: è uscita dalle mura della scuola per diventare un linguaggio che unisce tutta la rete che ruota attorno ai bambini disabili. Da allora i libretti fanno parte del fascicolo personale non solo a livello scolastico, ma anche medico (dello specialista referente del caso) e sociale (dell'assistente sociale che ha in carico il bambino e il suo nucleo familiare). E' il filo rosso che unisce i vari microsistemi in cui vive il bambino e che

\* Referente Rete *Con i nostri occhi*, Istituto Comprensivo di Volpiano (To).

consente a tutti i partecipanti di comunicare con lo stesso linguaggio, quello dei genitori.

Dopo quell'anno scolastico, quasi come se fosse una marea ascendente, i gruppi di narrazione (rivolti a tutti i genitori delle classi) ed i gruppi "Con i nostri occhi" si sono diffusi tra tutti gli ordini di scuola, passando dalle sezioni delle due scuole dell'infanzia fino alle classi terze medie della scuola secondaria con il progetto "Orientamento come educazione alla scelta". Non solo: negli anni la nostra scuola ha ampiamente utilizzato le schede di continuità, proposte ai genitori dei bambini cinquenni e degli alunni delle classi quinte primarie, per dare modo a tutti i genitori di presentare i propri figli nel momento di passaggio alla nuova scuola.

Persino in tempo di pandemia, i due strumenti (gruppi di narrazione e Con i nostri occhi) non sono stati abbandonati, anche se con una partecipazione numerica inferiore e con l'utilizzo della piattaforma Meet.

Sono ormai trascorsi diversi anni scolastici, alcuni anche molto difficili, come quello appena passato, ma tra i progetti che il nostro Istituto Comprensivo ha sempre riproposto c'è proprio quello della "Pedagogia dei genitori". Negli anni sono state decine i genitori che si sono seduti in cerchio e circa 23 quelli che hanno preso la penna in mano per redigere il libretto "Con i nostri occhi". Perché? **Come mai la Metodologia ha così ben attecchito nel nostro territorio?**

La risposta non è scontata e per aiutarmi a fare chiarezza ho cercato sostegno alle mie riflessioni tra le pagine del libro su cui tanti anni fa mi sono laureata, "Ecologia dello sviluppo umano" di U. Bronfenbrenner.

3. Io credo che il successo della Metodologia sia da ricercarsi nell' assoluta centralità della **RELAZIONE**, di cui abbiamo tristemente percepito l'importanza proprio nel momento in cui, a causa della pandemia, è venuta meno.

La relazione è al centro del lavoro degli insegnanti, ma spesso gli studi si soffermano ad analizzare solo quella tra docente e discente, mentre la Metodologia invita ad allargare il focus e ad esaminare quella tra tre attori: docente, discente e famiglia.

Si tratta di una relazione che, con i dovuti aggiustamenti, può essere letta attraverso la chiave di lettura fornita da Bronfenbrenner nell'ipotesi 8 del libro già citato.

"Il grado di adeguatezza di una diade in quanto contesto efficace per lo sviluppo dipende dall'esistenza e dalla natura di altre relazioni diadiche con terze persone. **La potenzialità evolutiva della diade in questione è accresciuta nella misura in cui ciascuna delle diadi esterne implicano sentimenti reciprocamente positivi e i terzi coinvolti in esse sono di sostegno alle attività attinenti allo sviluppo** esibite dalla diade presa in considerazione. Inversamente, la potenzialità evolutiva della diade è pregiudicata nella misura in cui ciascuna delle diadi esterne è caratterizzata da antagonismo reciproco o i terzi coinvolti in esse scoraggiano o interferiscono con le attività attinenti lo sviluppo della diade in questione".

In altri termini, la relazione genitori-figli (diade che potremmo definire familiare) viene sostenuta dalla relazione costruttiva che i genitori hanno con gli insegnanti, ma anche la stessa relazione insegnanti-alunni (che potremmo identificare come la diade scolastica) viene sostenuta dal rapporto positivo che i docenti stabiliscono con i genitori. D'altronde la diade familiare e quella scolastica sono strettamente interdipendenti nell'ambito di un mesosistema che le comprende entrambe.

Pertanto Pedagogia dei Genitori si inserisce nello spazio tra due microsistemi ed aiuta/sostiene sia la relazione genitori/figli sia quella insegnanti/genitori perché laddove si crea un clima di reciproca fiducia e collaborazione le due diadi sono rafforzate.

La mia riflessione però, sempre sorretta da Bronfenbrenner, tocca anche un altro aspetto.

4. Il successo della Metodologia è anche da ricercarsi in quanto espresso nell'ipotesi 14 del testo: "lo sviluppo umano è facilitato dall'interazione con **persone che hanno RUOLI diversi** e dall'**assunzione di ruoli differenti all'interno di un repertorio** che si amplia progressivamente".

Tra queste righe, scritte ben prima che Pedagogia dei Genitori si sviluppasse in Italia, io leggo quasi una preveggenza dello psicologo americano.

La Metodologia infatti, nel percorso "Orientamento come educazione alla scelta", porta in classe i genitori a parlare ai ragazzini di terza media di come loro, alla stessa età, siano arrivati alla scelta della scuola superiore e di come la loro vita sia proseguita a livello lavorativo. Io



penso che presentare i genitori ai ragazzi sotto un'ottica totalmente diversa sia un sostegno alla loro crescita personale.

Non solo: anche gli insegnanti ogni volta che si siedono in cerchio nei gruppi di narrazione assumono un ruolo diverso. Non sono più i docenti esperti della loro disciplina, ma sono genitori (o figli) che pertanto agli occhi dei genitori assumono connotazioni totalmente diverse. E' questo alla base del forte sentimento di empatia che tutti i partecipanti dichiarano di provare.

**Tornando alla domanda iniziale: “perché la Metodologia Pedagogia dei Genitori ha così ben attecchito a Volpiano?” rispondo ora così: perché ha sostenuto le relazioni tra gli attori dell'educazione e perché si è inserita nei ruoli stereotipati, mostrando gli stessi attori sotto facce diverse.**

Un'ultima riflessione riguarda però il nostro Istituto, che spesso viene indicato a modello a coloro che intendono avvicinarsi alla Metodologia Pedagogia dei Genitori.

E' una riflessione scomoda. Tutto ciò che è avvenuto in questi anni non ha influito anche sulle nostre relazioni interne? Possibile che i gruppi di narrazione e i percorsi “Con i nostri occhi” non abbiano lasciato qualcosa dietro di sé tra i docenti stessi?

Di nuovo mi lascio guidare in questa riflessione da una protagonista delle Scienze dell'Educazione, in questo caso dalla prof.ssa Demo:

5. “Nel contesto anglosassone (...) l'adesione ad una visione della formazione e a determinati valori può divenire un requisito per lavorare in una certa scuola. Essendo l'assunzione del personale compito e responsabilità dell'Istituzione stessa (...) la scelta può avvenire anche sulla base di una *affinità valoriale*”.

Non così in Italia, dove il sistema di assunzione per graduatorie fa sì che il corpo docente si costituisca su base in gran parte casuale e che il dialogo e la condivisione di valori vadano continuamente costruiti, senza peraltro garantire un buon esito del processo. Benché, a livello normativo, la Costituzione e le Indicazioni Nazionali per il curricolo indichino riferimenti valoriali fortemente inclusivi e coerenti (...), non basta l'imposizione normativa dall'alto a far raggiungere la condivisione autentica di atteggiamenti, modalità relazionali e scelte educative orientati a valori inclusivi. (...) Riflettere insieme sui prin-

cipi sottostanti le azioni che ciascuno quotidianamente propone a scuola e sul modo in cui queste implicitamente veicolano dei valori sostiene la crescita del corpo docente(..)” (tratto da H. Demo “Applicare l'index per l'inclusione”- Ed. Erickson- 2017).

Io sono convinta che, nel nostro Istituto, le relazioni (tra noi insegnanti, tra docenti e dirigente, tra il personale scolastico in genere) siano cambiate. La Metodologia, che tanto ha scavato nelle relazioni microsistemiche dei protagonisti, non può non aver influito anche sulle relazioni macrosistemiche del Collegio Docenti o del Consiglio d'Istituto. Nel tempo si è formata una consapevolezza diversa dell'importanza dei rapporti umani ed io credo che il prossimo obiettivo, anche per una scuola all'avanguardia su questo progetto come la nostra, sia quello di riconoscere la Metodologia come centrale per la mission della scuola e darne il giusto riconoscimento, rendendo obbligatori i gruppi di narrazione almeno per le classi prime primarie e prime medie.

Concludo questa lunga, ma mi auguro non noiosa, riflessione sulle ragioni di successo di Pedagogia dei Genitori con delle parole, tratte questa volta dalla letteratura. Pochi mesi fa è uscito l'ultimo libro del prof. D'Avenia “L'appello”, edito da Mondadori. Racconta la vicenda di un insegnante cieco e della sua classe di ragazzi maturandi. Ad un certo punto, il professore dice...

“(...) Ricordo che quando ci vedevo la prima riunione con tutti i genitori, quella per eleggere i loro rappresentanti, era la conferma che la frase “le colpe dei padri ricadono sui figli” non è altro che la definizione prescientifica di genoma ed epigenoma, DNA e ambiente(...). Adesso che non vedo e posso solo domandare, ho scoperto l'essenziale: i ragazzi non assomigliano ai tratti visibili di uno dei due, di quella percentuale più o meno quantificabile non so più che farmene, e in fin dei conti mi confondeva. **I figli assomigliano alla relazione tra i due, cioè alla loro storia d'amore: le cose per me esistono solo come storie, e ogni ragazzo è il frutto di quella specifica storia.(...)**

**Noi non vediamo i ragazzi sino a che non vediamo la relazione di chi li ha generati. Persino l'acqua, H<sub>2</sub>O, è una relazione tra molecole che diamo per scontata”.**



## PER UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO

In linea con l'impegno a segnalare i riferimenti positivi contenuti nelle Linee Guida allegate al D. l. n. 182, segnaliamo alcune indicazioni utili a proporre nelle classi metodologie didattiche per realizzare un ambiente che favorisca l'apprendimento e lo star bene a scuola di tutti gli allievi.

Le troviamo nella Sezione 6 *Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori*, nel capitolo intitolato *Barriere e facilitatori in un ambiente di apprendimento inclusivo*.

Si tratta di suggerimenti applicabili anche in assenza del Profilo di Funzionamento.

### Facilitatori universali

Al fine di individuare e potenziare facilitatori capaci di rimuovere le barriere o quanto meno di ridurle, è opportuno fare riferimento non soltanto a facilitatori individuali rivolti alla persona con disabilità, ma anche a facilitatori universali. A tale scopo è utile richiamare i principi di "Progettazione universale" e di inclusione, su cui l'ONU si è autorevolmente pronunciata in diverse riprese nel nostro secolo. In particolare, la progettazione universale indica la progettazione e la realizzazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili e accessibili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di azioni specializzate (Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, ONU, 2006); tale principio è stato rivisitato, valorizzandone il potenziale inclusivo, con l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015, obiettivo 4: *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e pro-*

*muovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*).

Fra gli ambienti, i programmi e i servizi menzionati, rientrano certamente anche quelli destinati all'istruzione e la prospettiva pone quindi l'accento sulle attenzioni da seguire per realizzare, prima di intervenire con specifici adattamenti, che non possono in ogni caso essere esclusi, una scuola che risponda a tutte le esigenze. Partendo dalla constatazione che negli ambienti dell'apprendimento la diversità individuale è la regola e non l'eccezione e che l'istruzione dovrebbe orientarsi considerando le variabili e non un livello di apprendimento standard, è opportuno valorizzare due strategie di intervento:

- Didattica flessibile: volta ad adattare ogni attività didattica secondo modalità adeguate alle esigenze di ciascuno studente/studentessa, evitando una proposta unica per tutta la classe.

- Proposte ridondanti e plurali: basate su molteplici forme di fruizione-somministrazione-valutazione, considerando canali comunicativi diversi, lasciando aperta la possibilità di scegliere la modalità più efficace per ogni studente/studentessa e valorizzando varie possibilità di esprimere gli output dell'apprendimento. Ad esempio, l'uso del canale uditivo (esposizione orale dell'insegnante) potrebbe essere rafforzato o compensato utilizzando un rinforzo visivo sia verbale (testi scritti proiettati sulla LIM) sia non verbale (immagini o video). Una lezione che preveda attività operative capaci di coinvolgere tutti i sensi o altre funzioni corporee o

cognitive è sicuramente più efficace di una lezione che si svolga attraverso un'unica modalità di ricezione, di rappresentazione e di espressione delle competenze in via di acquisizione.

Un contesto di apprendimento di questo tipo, flessibile e ridondante, non esclude ovviamente sempre la necessità di interventi di personalizzazione che però, qualora necessari, risulteranno assai più semplici da organizzare, più efficaci, e se sussistono le condizioni, orientati verso una sostanziale autonomia in cui la personalizzazione non sia più prioritaria.

### **Uno strumento per l'osservazione, la progettazione e l'autoanalisi**

Un contributo interessante all'individuazione di facilitatori universali in ambito scolastico è quello fornito dall'UNESCO con questo semplice strumento di autoanalisi, che può diventare – con opportuni adattamenti all'interno dell'istituzione scolastica – un supporto sia per l'osservazione del contesto che per la progettazione educativa e didattica.

### **Come possono gli insegnanti rivedere le loro pratiche? (1)**

Per ciascun indicatore, viene posta una serie di domande di verifica che in alcuni casi richiedono osservazione diretta, in altri saranno necessarie rilevazioni qualitative di vario tipo, raccogliendo in particolare le opinioni dei colleghi e degli studenti stessi. Le domande di verifica per ciascun indicatore sono le seguenti:

#### **1. L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti**

*Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento?*

*Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?*

#### **2. Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti**

*Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome?*

*Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti?*

*Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni?*

#### **3. Gli studenti sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento**

*Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento? L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo?*

#### **4. Gli studenti sono incoraggiati a sostenersi reciprocamente nel processo di apprendimento**

*La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro?*

*In alcuni momenti è previsto che gli studenti lavorino in coppia o in gruppo?*

*Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni?*

#### **5. Viene fornito un supporto quando gli studenti vivono situazioni di difficoltà**

*L'insegnante è attento agli studenti che presentano delle difficoltà?*

*Gli studenti sono in grado di chiedere aiuto?*

#### **6. La disciplina in classe si basa sul rispetto reciproco**

*Esistono regole per decidere quando è il momento di parlare e quando di ascoltare?*

*Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate?*

*Vengono contrastati episodi di bullismo?*

#### **7. Gli studenti possono contare su persone di riferimento con cui poter parlare quando sono preoccupati o turbati**

*Le preoccupazioni degli studenti sono ascoltate?*

*Gli insegnanti sono disponibili a parlare con gli studenti in privato?*

#### **8. La valutazione contribuisce al successo di tutti gli studenti**

*Gli insegnanti usano la valutazione formativa per sostenere l'apprendimento?*

*Gli studenti ricevono riscontri costruttivi sul loro lavoro?*

*Gli studenti sono aiutati a correggere e migliorare le loro verifiche o interrogazioni?*

*Gli insegnanti considerano le diversità anche all'interno di un sistema di valutazione formale unico?*

(1) UNESCO - Training Tools for Curriculum Development, 2016. Pag. 110.

## SULLA SPIAGGIA DI MONDI INFINITI. I BAMBINI GIOCANO PEI Scuola dell'infanzia

ORNELLA MORPURGO

Quando mi sono trovata di fronte al PEI della scuola dell'infanzia che evidenziava la dimensione della socializzazione, dell'interazione, della relazione ho immaginato il pianeta "socializzazione" con i suoi "amici", l'interazione e la relazione, come un luogo dove tutti apprendono "giocando", costruiscono i propri schemi mentali e sociali, manipolando, esplorando. Poi ho guardato meglio e ho visto che accanto a queste voci ne erano due altre "Definita" e "Omessa" e mi sono chiesta che cosa questo significasse chi erano quelli per i quali la socializzazione era definita e quelli per i quali era omessa.

Ma può essere omessa una socializzazione? Significa forse conoscere già l'altro in cui non c'è nulla da conoscere: una realtà già conosciuta e definita?

Ma la conoscenza non è un farsi, un divenire che ha bisogno di interrogare le realtà come si presentano?

"Immettere" nella conoscenza significa in qualche modo trasformare la conoscenza stessa, mentre "omettere" vuol dire permanere in un territorio che rimane quello che era e che sarà (Canevaro).

Come può un progetto per sua stessa definizione teso in avanti "escludere", "omettere"? E che cosa significa socializzare? Forse significa "abitare il mondo", comunque sia?

I fenomeni di gruppo, ci dice Bion, non appartengono alla dimensione dei processi psichici, ma sono *all'origine gregaria della specie umana, hanno quindi un carattere istintivo, giocando però dei ruoli primari nella preservazione della specie.*

È stando dentro una situazione che il bambino può "evolvere", una situazione dove regna la diversità di modalità di essere, di pensare, di approcciarsi al "mondo" e agli altri e di "apprendere".

Anche nei bambini più chiusi in se stessi, quelli chiusi in un loro mondo, inaccessibile a noi, c'è il bisogno di "vivere", di unire ciò che è dentro di loro e ciò che sta fuori, di percepire, di manipolare, di esplorare, di stare, anche se

apparentemente non sembra, con gli altri bambini diversi da lui, ma bambini come lui, di guardarli, magari immaginando di essere come loro.

Ma questo non vale anche per le altre dimensioni? Come può un linguaggio, a questa età essere "definito" o "omesso", quando ritroviamo il piacere del bambino di giocare con i suoni, con il non senso, *il linguaggio transizionale* di Winnicott a metà strada tra il soggettivo e l'oggettivo, ancora lontano dalle "competenze linguistiche" e questo per tutti.

Oggi sappiamo che alla base di qualsiasi relazione umana c'è il "comunicare", e sin dalla nascita per sopravvivere il bambino deve inserirsi in un sistema di comunicazioni, sappiamo altresì che affetti, pensieri, relazioni, nascono sulla base di esperienze sensoriali, e come Winnicott ci ricorda il senso di sé emerge da elementi motori e sensoriali da cui nasce l'acquisizione del senso di esistere, ma questo è il campo della scuola dell'Infanzia.

Scrivono R. Milano Migliorini: *Ogni situazione di vita è al tempo stesso forma e mezzo di comunicazione, ciascun bambino sviluppa la sua persona e costruisce il proprio Io partendo dalla comunicazione che è capace di sviluppare (...). Recupero, quindi, del gioco nella sua dimensione adattivo-cognitiva, strumento di socializzazione e di comprensione della realtà.* Comunicazione con lo sguardo, con il movimento, con il corpo, con l'osservare l'Altro da me.

Quando parliamo di sviluppo intendiamo la ricerca dei segni di ritardo o invece l'attenzione a quei segnali, anche piccoli, che ci permettono di cogliere qualcosa di nuovo, che possono portare a riconoscere che anche quel bambino tende, con le sue difficoltà, a instaurare con l'altro bambino una relazione di somiglianza e diversità? E' un corpo estraneo da omettere se non si adegua, se non si adatta o l'inclusione permette a ciascuno di provare, magari momentaneamente, una spinta vitale verso la realtà esterna, attraverso quella didattica che permette ad ogni bambino di "essere" secondo

(continua a pag. 18)

# PENSAMI ADULTO

## IL SOGNO DI FRANCI

AUGUSTA MOLETTA, FRANCESCA e LUCIANA SOMÀ, RIZIERO ZUCCHI

*Ho conosciuto Francesca in una mattina di inizio estate una bella bambina bionda seduta nel prato della scuola dell'infanzia. Mi sono avvicinata a lei e abbiamo trascorso insieme un pò di tempo. In quel momento, ne sono sicura lei ed io ci siamo scelte a vicenda.*

Maestra Felicità

### Francesca

Francesca Somà è la terzogenita di Luciana e Franco Somà, dopo Mariano e Mattia, nata con gravi problemi come Mattia. Luciana e Franco non si sono mai persi d'animo: sono i loro figli e come tali li hanno accolti con serenità e fiducia, intraprendendo con loro un cammino di crescita. I problemi più gravi sono stati di origine sociale: pregiudizi, timori, rigidità, incomprensioni. Fortunatamente vi sono state anche grandi aperture: persone che sono andate al di là dell'apparenza e hanno riconosciuto la forte personalità di Francesca. Finite le superiori, quali prospettive?

*Ma... c'è sempre un "ma", come dice mamma Luciana. Francesca incontra la maestra Felicità con la quale ha trascorso cinque anni splendidi, in cui si erano scelte a vicenda. "Perché non scrivi Francesca? E' stata sempre la tua passione!"* Francesca non parla, ha difficoltà di coordinamento motorio, la maestra Felicità aveva accolto la proposta di utilizzare la comunicazione facilitata, conosciuta dai genitori quando Francesca aveva tre anni.

La maestra Felicità coglie nel segno: Francesca non aspettava altro, le si apre un orizzonte vasto in cui dialogare col mondo.

Scrive, facilitata dalla mamma, favole brevi, protagonisti gli animali, come quelle di Esopo e Fedro. Sono racconti morali in cui spesso l'argomento è l'integrazione della diversità. Lo fa con ironia e levità. Nasce un libro, illustrato dal fratello Mariano, che riscuote successo. Alle presentazioni sono moltissimi i presenti, entusiaste le recensioni.

Francesca si sente capita e accolta dal mondo e si apre al mondo. Le brevi fiabe diventano narrazioni in cui parla di sé, si rivela, comunica se stessa. La dobbiamo ringraziare, perché permette di pubblicare su Handicap & Scuola, cui vanno parte dei diritti delle vendite del primo libro, (Somà 2019) una sua narrazione che, come le altre, ci fa scoprire un mondo e dei valori che non avremmo mai conosciuto.

### Il sogno

*Una mattina invernale di tanto tempo fa, appena svegliata stavo ancora a letto, ero parecchio stanca e le coperte calde mi invogliavano a stare lì: dalle persiane chiuse vedevo una luce chiara che illuminava la stanza, era il sole già alto.*

*La porta della mia camera era socchiusa, così sentivo dei rumori venire dal corridoio: parevano lamenti, passi di corsa, forse qualcuno stava male? Oppure mi confondevo, erano risatine?... Da sempre sono una persona che pensa molto, così pensa che ti ripensa, pensa che ti ripensa, mi sono di nuovo addormentata con un po' di ansia.*

*Ero in uno studio televisivo a Torino, perché ero un'onorevole signorina ministro dell'istruzione scolastica, invitata per parlare di questo argomento che parecchio mi sta a cuore.*

*"Basta, parlare con la tastiera", mi sono detta, invece, così di colpo, avevo deciso di usare la voce, mi sentivo parecchio vivace, libera, tranquilla.*

*Ero seduta su una poltrona comoda, bianca, vicino a me c'era mia mamma, di fronte avevo il giornalista, giovane, carino, che dopo la sigla iniziale della trasmissione, presentò chi ero.*

*Il pubblico applaudiva seduto su delle sedie color nero, in prima fila c'era anche mio papà, aveva parecchia emozione e tratteneva le lacrime.*

*Io non riuscivo a iniziare il discorso, tanti erano gli applausi ... però il giornalista disse: "Adesso diamo la parola alla signorina nostra ospite!"*

*Appena c'è stato silenzio, mio papà mi guardava facendomi dei sorrisi, così mi sono decisa a parlare ... con la voce! Da sempre avrei voluto fare questo sforzo ... piano piano mi sentivo ammirata da tutti, che si aspettavano usassi la tastiera: gioia grande!*

*Purtroppo, non avendo mai parlato con la voce, le parole mi uscivano male e poco chiare. Il giornalista fece una smorfia poco simpatica, e guardava mio papà, che piangeva dalla brutta figura che stavo facendo. Quanti fazzoletti erano già a terra, per le sue parecchie lacrime! Però mia mamma mostrava più forza, mi abbracciava per incoraggiarmi, poi parlò: "Fate silenzio, per favore, Francesca ha solo un po' di emozione, perché ha bisogno di silenzio, grazie e scusate!"*

*Mio papà si stava tranquillizzando, lo guardavo piena di gioia, non piangeva più, ora sorrideva. Dei signori parecchio carini facevano dei pensieri molto intelligenti, cioè erano dietro le quinte e pensarono a me, portandomi un bicchiere d'acqua. Dopo poco stavo perfettamente bene e iniziai a parlare in modo corretto! Finalmente! Vedevo dei visi stupiti, fare sorrisi da Dio e parlare così mi faceva sentire assolutamente felice! Ho sempre saputo che per mio papà ero parecchio bella, però ora che dicevo con la voce parole fatte bene e*

*corrette lo ero ancora di più! Ho pensato che il sogno fosse realtà, però non lo era. Però io volevo che continuasse a tutti i costi ... perché forse tanta felicità non l'avrei più vissuta.*

*Godere di quei momenti, dove assolutamente pareva però impossibile potessero accadere...*

*Vedevo mio papà incredulo, ora mi fissava con orgoglio, vedere sua figlia così: aveva fatto quello sforzo di parlare con la voce per amore suo e della mamma, oltre che per se stessa.*

*Il giornalista non era preparato a ciò che stava accadendo, balbettava, pareva intimidito e spaventato. Faceva dei gesti strani con le braccia per far bloccare la trasmissione, ed è stato proprio qui che il mio sogno si è fermato...*

*Però era da Dio un sogno così, ero perfetta, da sempre avrei assolutamente voluto la voce per dire cose, parlare, non parlare sempre con qualcuno che sa il mio metodo di comunicazione, ma parlare quando sento il bisogno di parlare, come fanno tutti. Pensavo a queste cose quando di colpo mi sono svegliata.*

*Però io sono nata così, se ero diversa sarei stata una ragazza come tante, poco sensibile, mentre ora mi racconto con parole dettate dal cuore.*

## **Il segreto di Francesca**

*Il segreto di Francesca si chiama Luciana e Franco, Mattia e Mariano, i genitori e i fratelli che, assieme alla maestra Felicità, hanno sempre creduto in lei.*

*Ascoltiamo mamma Luciana.*

*A fine giugno 2017, Francesca aveva terminato il Liceo delle scienze umane, cinque anni impegnativi con ritmi di studio molto intensi per lei e per noi come famiglia. Ci sembrava che finalmente un bel periodo di riposo se lo poteva meritare: un po' al mare, passeggiate nei nostri posti di campagna e in montagna.*

*Ma verso i primi giorni di settembre aveva intuito che non sarebbe più tornata a scuola. La vedevo curva su se stessa quando camminava, osservandola mi si stringeva il cuore, ma non capivo cosa fare per lei.*

*Un giorno andando al supermercato mi incontrai con la maestra Felicità, la sua insegnante di sostegno delle elementari.*

Conoscendoci molto bene fu naturale esporle brevemente la crisi che stava vivendo Francesca. Felicità con determinazione mi disse: "Falla scrivere, Francesca ha tante cose da raccontare, ricordo che negli anni delle elementari mi diceva sempre ti devo raccontare ... e poi mi parlava a lungo".

Rincuorata ma anche un po' incredula quando tornai a casa riportai il mio colloquio con Felicità, Francesca ne rimase sorpresa e interessata. Le proposi: "Dai, potresti scrivere delle poesie, sono belle da leggere!", ma lei rispose: "No io scrivo favole".

E così cominciò la sua avventura dello scrivere, eravamo a fine settembre 2017 ... Sin dalla scuola materna, dapprima con le figure e in seguito con la tastiera espansa, con tasti speciali un po' più grandi del normale Francesca aveva imparato a comunicare scrivendo con un metodo accettato sia dalla scuola che dall'ASL.

Per me è stata per ogni favola un'esperienza unica.

Ogni qualvolta mi veniva spontaneo un suggerimento per accelerare i tempi, ma Francesca non accettava dicendomi: "Mamma, stai zitta, stai zitta!". Per me non era facile zittire i miei pensieri, perché loro corrono per il cervello, ma li dovevo fermare... Cercavo di fissarmi su qualcosa di mio per non ingombrare i suoi pensieri. Ma lei mi ripeteva: "Stai zitta!".

Da questa insistente frase ho capito che dovevo fare un silenzio interiore, un vuoto dentro di me, per far sì che lei potesse aprirsi e dire ciò che aveva in sé. Ho provato a mettermi in gioco per lei. Chiudevo gli occhi quasi per annullarmi per "farla venire fuori". Seduta vicino a lei rimanevo in attesa dei suoi pensieri profondi e talvolta così simpatici che mi veniva da sorridere. Sentivo che emergeva la sua fantasia e la sua esperienza di vita con le sue espressioni di italiano. Certe volte le idee le piovevano come da un rubinetto aperto, ma altre, specie quando doveva comporre l'ultimo pensiero, con la morale della favola, è successo che sono rimasta seduta con lei anche due ore. Poi, che felicità le vedevo sul viso! ... come volesse dirmi: "E' proprio così che voglio dire!".

Ogni volta che terminava una favola e con

lei uscivo dalla sua cameretta provavo un senso di CREATIVITA' GIOIOSA... Pensavo di aver sempre creduto nelle potenzialità di Francesca, ma questa esperienza mi faceva stupire moltissimo di lei e un po' di me stessa!

A fine agosto 2018 decise che aveva terminato di scrivere la sua raccolta di 14 favole, concludendo con una lettera a suo papà.

La felicità di Francesca è diventata ancora più visibile quando le sue favole sono state tradotte in un libro. Si sta realizzando il progetto che aveva scritto su un tema, l'ultimo anno della scuola media: "Mi piacerebbe fare una scuola superiore per avere un po' di cultura e andare in giro a raccontare a tanti chi sono e cosa vivo".

## Un sogno per tutti

Il sogno di Francesca e le considerazioni di mamma Luciana nella loro semplicità aprono un mondo di considerazioni che riguardano non solo l'ambito dell'esperienza, ma anche e soprattutto quello della scienza dell'educazione, della formazione e della cura.

E' necessario che i disabili siano autori della loro vita, presentandosi al mondo per quello che sono e soprattutto per quello che pensano di loro e della loro condizione. Scopriamo la loro dignità e valori che mai avremmo pensato, come in Francesca il desiderio di essere se stessa.

Come si può arrivare ad un livello di comunicazione così profondo che coinvolge le radici dell'esistenza di una persona? Mamma Luciana lo svela nella sua cronaca limpida e attenta: fare silenzio interiore, vuoto dentro di sé, accogliere la figlia per farla crescere. Aderisce alla richiesta di Francesca che sente l'urgenza di qualcuno che le faccia spazio. E' l'esigenza di una collaborazione che diventa accettazione e valorizzazione. Ogni voce è strappata ad un dialogo. L'ascolto diventa meraviglia ed emozione di fronte al manifestarsi della comunicazione.

E' il segreto della genitorialità: la pedagogia della crescita, aprirsi ad un nuovo venuto, in modo che si renda conto che è atteso. E' un atteggiamento che, fondamentale all'inizio della vita, è necessario per la realizzazione del proprio dovere di persona.

Le affermazioni di mamma Luciana collega-

no il sapere dell'esperienza al sapere della scienza. La sua è conoscenza derivata dall'agire concreto, dall'imperativo di aderire ad un'esigenza di vita, ma troviamo codificato questo atteggiamento nella filosofia più diffusa nelle scienze dell'uomo: la fenomenologia.

### **La filosofia specchio dell'esperienza**

La fenomenologia si pone come obiettivo di cogliere la specificità dei fenomeni, in particolare quelli che riguardano l'uomo. A tal proposito mette in opera atti cognitivi che preparano ad un atteggiamento di disponibilità, attesa ed accettazione fondate sul rispetto e l'umiltà. Propone di liberare la mente da costrutti o categorie che filtrano e rendono difficile l'accesso alla realtà degli altri, chiedendo di *fare vuoto dentro di sé*. Presenta l'*attenzione aperta* indicata da Simone Weil: *posare sulla persona uno sguardo attento in cui l'anima si svuota di ogni contenuto per accogliere in sé l'altro*. (Weil 1999, 83-4)

Le disposizioni necessarie per sviluppare questo tipo di attenzione rispecchiano l'atteggiamento di mamma Luciana nei confronti della figlia Francesca: percepire la persona come avente un valore intrinseco e sviluppare una disposizione rilassata della mente. (Mortari 2007)

Quello che mamma Luciana ha fatto e che la fenomenologia teorizza acquista importanza per tutte le scienze e le attività che si occupano dell'uomo. Ogni uomo deve prendere possesso della propria vita e quello che devono fare i professionisti è ascoltarlo e valorizzarlo. Ognuno è consapevole delle scelte da fare per vivere e crescere, è il miglior conoscitore di se stesso e deve prendere in mano la propria vita. E' possibile farlo se gli altri lo vogliono, lo desiderano e lo sollecitano. *Trattate le persone come se fossero ciò che dovrebbero essere*, afferma Goethe, aggiungendo: *aiutalo a diventare quello che è capace di essere*.

Siamo tutti interconnessi e dipendiamo dagli altri sia materialmente che per la crescita personale. Ognuno ha in sé le capacità per essere quello che dovrebbe essere, occorre siano riconosciute anche là dove non appaiono: è il segreto della crescita che solo i genitori hanno. Seguono la logica della pedagogia

dell'identità, della fiducia e della speranza. Il seme non ha l'aspetto e le caratteristiche della pianta, messo nelle giuste condizioni, le esprimerà. Questo concetto è stato promosso da Vygotskij, quando sottolinea che, nella dialettica tra apprendimento e sviluppo, non va valutato il livello di apprendimento, quanto promosso lo sviluppo attraverso l'apprendimento. (Vygotskij 1975)

### **Un messaggio rivolto ai professionisti**

#### **Scuola**

*Dovevo fare un silenzio interiore,  
perché lei potesse aprirsi e  
dire ciò che aveva in sé.*

Nel nuovo paradigma scientifico basato sull'ecologia dei rapporti umani (Mortari 2007) si affaccia una diversa professionalità docente. Il vecchio modello è quello dell'insegnante che spiega, interroga, corregge, dà voti. E' legato all'impostazione positivista di controllo, presa di possesso della realtà, imposizione di un sapere e di modelli di vita *giusti e corretti*. Da una parte il docente, dall'altra il discente. La mente è considerata un vaso da riempire.

Il nuovo paradigma riguarda l'influenza e la crescita reciproca. L'insegnante pone l'allievo nelle migliori condizioni per esprimere se stesso seguendo la pedagogia, scienza del potenziamento umano e dello sviluppo delle capacità. (Sen 2010) Educare, ci insegna mamma Luciana è fare spazio, silenzio interiore. La promozione della persona deve avere cittadinanza nella scuola.

La nuova competenza dei docenti è l'attenzione aperta: percepire lo studente, ogni studente, come avente un valore intrinseco; sviluppare una disposizione rilassata della mente in modo da accogliere e fare spazio. La professionalità docente si collega alla "professionalità" genitoriale per raggiungere il medesimo scopo: fare in modo che il figlio alunno diventi se stesso.

#### **Sanità**

*Così limpida era la grande e vuota coppa  
d'attenzione che egli pose tra loro due*  
H. James, *Le ali della colomba*.

Vi è uno strettissimo rapporto tra la genito-



rialità e la medicina. Pino Donghi e Lorena Preta nel saggio a più voci *In principio era la cura*, (Donghi, Preta 1994) affermano: *Perché non attribuire al curare anche il significato di crescere? Non a caso nella storia di ciascun individuo le prime cure che si incontrano sono le cure materne e sappiamo quanto sia importante che consistano nella trasformazione da parte della madre dei messaggi delle emozioni che provengono dal bambino e che gli siano restituite elaborate, in modo da metterlo in grado di affrontare il mondo che lo circonda e la crescita.* Cure mediche e crescita genitoriale sono accomunate dalla medesima definizione: *Superamento di momenti di crisi grazie alla mediazione.*

Rita Charon inserisce nei presupposti della medicina narrativa gli strumenti utilizzati da mamma Luciana per valorizzare la figlia Francesca: l'attenzione e l'ascolto, collegandoli alla rappresentazione e all'affiliazione. (Charon 2019). Strumento quest'ultimo che sancisce la stretta affinità tra l'atteggiamento medico e quello genitoriale. In ambedue le situazioni, nella cura e nella crescita, fondamentale è il collegamento tra paziente e curante, tra madre e figlia, che permette di raggiungere una relazione intensa per realizzare lo scopo comune: migliorare la qualità della vita.

*E' così che compiamo il nostro dovere di medici, infermieri e operatori. Svuotandoci del nostro Sé ci diamo l'opportunità di esser riempiti dalla sofferenza e riusciamo a cogliere dall'interno desideri e bisogni.* (Charon 2019)

Ascoltare è la prima cura, afferma Umberto Veronesi: quanto più intenso è l'ascolto, tanto più efficace è la terapia. (Veronesi 2016)

### **Assistenza**

*Sentivo che emergeva la sua fantasia e la sua esperienza di vita.*

Per effetto della pandemia si è aperto il dibattito sul welfare state e la sua crisi. Lo scrittore Antonio Scurati, in un articolo su *Gli orizzonti perduti e le future domande di portata storica*, apparso sul quotidiano *Il corriere della sera*, ne rivendica la necessità e l'attualità. Occorre riproporre una revisione in senso migliorativo dello stato assistenziale che potrà

avvenire solo partendo dalle basi, in particolare dalla relazione tra chi assiste e chi viene assistito.

Una posizione di potere che elargisce risorse e una situazione di subordinazione che riceve passivamente negano la possibilità di emancipazione sociale. Si fa strada il concetto di welfare riflessivo e di empowerment, due concetti distinti ma complementari. Non si tratta di fare progetti sugli altri, lo slogan delle persone con disabilità: *niente su di noi senza di noi*, è un'indicazione programmatica che vale per tutti.

Negli anni '80 Daniel Schoen delinea la figura del professionista riflessivo in grado di coprogettare, dando spazio alla persona per riconoscerne l'alterità e l'unicità (Schoen 1993). La genitorialità che produce crescita e pone le basi dell'identità delle persona possiede il segreto dell'ascolto profondo e dell'attenzione aperta. Pochi ne riconoscono la dignità in grado di far esprimere alle persone il meglio delle loro potenzialità. Luciana come madre e Francesca come figlia ci indicano la strada.

### **Bibliografia**

Charon R. 2019, *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Cortina, Milano.

Donghi P. Preta L. 1994, *In principio era la cura*, Laterza, Bari.

Mortari L. 2007, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.

Schoen D. 1993, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

Sen A. 2010, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.

Somà F. 2019, *Assolutamente*, Primalpe, Cuneo.

Veronesi U. 2016, *Ascoltare è la prima cura*, Sperling & Kupfer, Milano.

Vygotskij L. S. 1975, *Sul problema dell'insegnamento e dello sviluppo mentale nell'età scolare*, in: Vygotskij L. S. 1974, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti, Firenze.

Weil S. 1999, *Attesa di Dio*, Rusconi, Milano.

## LAVORO DISABILI: IL PNR UN'OCCASIONE MANCATA

EMANUELA BUFFA \*

E' stato recentemente pubblicato il Programma Nazionale di Riforma (PNR), con cui il governo ha definito un progetto complessivo per il rilancio e la ripresa economica dell'Italia. Il Programma illustra le politiche che il Governo intende adottare nel triennio 2021-23 per il rilancio della crescita, l'innovazione, la sostenibilità, l'inclusione sociale e la coesione territoriale, nel nuovo scenario determinato dal Coronavirus. Nel programma pare gravemente trascurato il tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, in merito al quale numerose Associazioni, tra cui il Gruppo Genitori per il diritto al Lavoro di Torino, avevano inviato i seguenti suggerimenti e proposte.

Introdurre, nella Missione/Cluster *Inclusione e coesione* (21,28 mld) una linea di finanziamento specifica (500 milioni) denominata **"Inserimento e accompagnamento lavorativo delle persone con disabilità"**.

Questa linea di finanziamento deve caratterizzarsi per:

1. un soggetto attuatore unico: Ministero del lavoro/ANPAL e un Fondo dedicato, disciplinato da un regolamento snello e valido sull'intero territorio nazionale che preveda criteri perequativi di assegnazione delle risorse;

2. obiettivo definito e non generico: finanziare solo iniziative basate su "progetti personalizzati" e sull'"inserimento mirato", quindi su percorsi di *valutazione, formazione* preparatoria al lavoro, *orientamento, inserimento e accompagnamento*;

3. requisiti qualitativi: ognuna delle fasi del processo necessita di figure esperte da cercare e aggregare al progetto oppure formare (laddove necessario). Su tutto il versante (indispensabile) della conoscenza delle varie forme di disabilità deve essere attivata la ricchissima stratificazione di conoscenza presente nel tessuto associativo delle varie forme di disabilità;

4. partenariato con il Terzo Settore (associazioni, agenzie non profit, cooperative sociali, imprese sociali): secondo modelli che saranno standardizzati ai fini dell'ammissione al finanziamento, sulla base delle migliori pratiche già spe-

rimentate, verificando la copertura di tutto il territorio nazionale;

5. metodo della sussidiarietà: cogestione strutturale pubblico/privato no-profit in tutte le fasi attuative.

### Lettera aperta ai politici

In Italia, nonostante tanti bei proclami di attenzione al tema della disabilità da parte vostra, il tasso di occupazione delle persone disabili è molto più basso che nel resto dell'Europa e in alcune categorie la percentuale di occupazione non supera lo 0,2%. Per questo motivo, noi associazioni che ci occupiamo di garantire i diritti fondamentali sanciti dalle varie convenzioni internazionali a cui anche il nostro Paese ha aderito (diritto allo studio, alla formazione professionale, al lavoro, all'integrazione sociale, ecc.), speravamo di trovare all'interno delle prime bozze del Recovery Fund almeno un accenno (e qualche risorsa) sul tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, soprattutto quelle più difficili da collocare come le persone con disabilità intellettiva, psichiatrica, autismo, ecc. E invece nulla se non un accenno al potenziamento delle soluzioni di smart working ed un supporto per sviluppare le competenze digitali. E' in questo modo che si intende includere queste persone nel tessuto sociale? Relegandole in casa col proprio computer per non vederle circolare nei vostri uffici? Non sapete che ci sono tanti altri lavori meno estranei che una persona con disabilità è in grado di svolgere se solo è messa in condizione di farlo? Il lavoro per loro rappresenta il passaggio da cittadino passivo a cittadino attivo, da assistito a contribuente con tutti i benefici che questo comporta. Noi chiediamo quindi che nella stesura definitiva del Recovery Fund venga prevista una misura specifica esclusivamente dedicata al potenziamento dei servizi di inserimento e accompagnamento al lavoro di queste persone fragili che preveda, ad esempio, un maggior coinvolgimento del terzo settore che negli anni ha maturato specifiche competenze in questo campo, ovviamente in sussidiarietà con il sistema del collocamento mirato pubblico che dall'uscita della legge 68/99 purtroppo non si è mai rivelato all'altezza delle aspettative di tante persone disabili in attesa di lavoro.

\* Coordinatrice del G.G.L. (Gruppo Genitori per il diritto al Lavoro) di Torino anche a nome di numerose altre associazioni di tutela dei diritti delle persone con disabilità di tutto il territorio nazionale.

## PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L'ORIENTAMENTO (Linee guida, Allegato B, DI n. 182/2020)

Le Linee guida allegate al Decreto interministeriale n.182/20, nella parte riferita al PEI per la scuola secondaria di secondo grado, al punto sui Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, contengono alcune considerazioni positive finalizzate ad assicurare la partecipazione degli studenti e delle studentesse con disabilità.

Si sottolinea che la fase di transizione dalla scuola alla vita adulta lavorativa riveste soprattutto per loro una importanza estremamente rilevante, oggetto da tempo di attenzioni da parte della comunità educante, anche a livello internazionale. Si richiamano in particolare gli obiettivi indicati nei "Piani Individuali di Transizione - Sostenere il Passaggio dalla Scuola al Lavoro" definiti nel 2006 a cura dell'European Agency for Development in Special Needs Education<sup>3</sup>, certamente condivisibili ed estendibili anche al PCTO per studenti e studentesse con disabilità:

- accrescere le chances del ragazzo di otte-

nere un lavoro adeguato;

- collegare gli interessi, i desideri, le motivazioni, le competenze, le capacità, le attitudini e le abilità del ragazzo con i requisiti prescritti dalla professione, dal mondo del lavoro, dall'ambiente lavorativo e dalle aziende;

- accrescere l'autonomia, la motivazione, l'autopercezione e la sicurezza del ragazzo;

- creare una situazione vincente per il ragazzo e i suoi colleghi.

Di particolare importanza le considerazioni che richiamano l'attenzione dei docenti a considerare che la transizione dall'ambiente di istruzione a quello del lavoro comporta una serie di cambiamenti, a volte radicali, nelle relazioni (più formali e gerarchiche in azienda rispetto alla scuola, ma molto meno individualistiche), nella routine della vita quotidiana (ad esempio, rispetto degli orari o gestione delle pause) e in generale nell'immagine di sé, con motivazioni e risvolti potenzialmente molto significativi.

### Sulla spiaggia di mondi infiniti. I bambini giocano... (segue da pag. 11)

il proprio livello, nella comunità "umana", proprio perché la scuola non ha un compito "terapeutico" ma educativo, e dall'educazione non si può essere estromessi.

Come scriveva Francois Jacob, citato da Canevaro, *Non siamo noi a costruire la realtà, ma è la realtà con le sue imprevedibilità che ci può mettere alla prova ed offrire occasioni che non credevamo possibili*. Quali elementi abbiamo in mano per sapere che quel bambino non possa, non abbia nessuna possibilità di ricevere un po' di vita dagli altri?

Ma soprattutto siamo in una scuola dell'infanzia dove per crescere un bambino ha bisogno di qualcuno, non solo di addetti al lavoro, ha bisogno di "vedere" che cosa l'altro bambino fa, quali sono i suoi oggetti preferiti, Non ci si può muovere su un piano prettamente di educazione-istruzione che *smitizza le tecniche*, ma di educazione culturale che *fonda il processo educativo sulla comunicazione* (Canevaro). Sempre Canevaro parla del *geografo dei bambini che classifica i bambini secondo le loro caratteristiche, scrive come sono e dove sono,*

*come si comportano e degli esploratori che girano il mondo e la sera si fermano nelle famiglie a cantare canzoni molto dolci, e intanto ne profittano per guardare i bambini (Canevaro, I bambini che si perdono nel bosco).*

Questi ultimi sono i maestri, gli insegnanti, gli educatori che non "omettono", ma mettono accanto bambini diversi perché possano imparare l'uno dall'altro: chi sa, parla bene, è agile e chi non capisce, non parla come loro, o non parla affatto è goffo o su una carrozzina ma tra loro passa una comunicazione che sfugge a noi, fatta di sguardi, di parole, anche senza senso, persino di spinte e di rabbie.

Il piccolo dell'uomo, sostiene la Dolto, è "essere di linguaggio" (...). Non che egli comprenda la lingua concreta, storicamente determinata, ma intende il linguaggio dell'umanità, ciò che sta prima della torre di Babele. Più che il contenuto, l'infante coglie le vibrazioni emotive che passano nelle parole che gli sono rivolte. (*Le parole dei bambini*). E come può sentirsi, come può viverci, quale è il contenuto per un bambino "omesso"?

# ... SENZA DISTINZIONE

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

## **CAMPI ROM, LA GENERAZIONE CHE RISCHIA DI NON TORNARE IN CLASSE**

*GIANSANDRO MERLI*

Dati statistici esaustivi non ce ne sono, e difficilmente ci saranno, ma le testimonianze di chi conosce bene i campi rom descrivono un quadro drammatico. «Si rischia di avere una generazione che non va più a scuola», afferma Carlo Stasolla dell'associazione romana 21 Luglio. L'impatto della pandemia sulla frequenza scolastica va diviso in due fasi: la prima, della Didattica a distanza (Dad); la seconda, del rientro in classe da settembre. Le vicende delle scuole superiori, molto più tortuose, riguardano poco i minori che vivono in insediamenti e baraccopoli. Gli ultimi numeri raccolti dalla 21 Luglio per il 2019-2020 dicono che su 870 studenti dei campi della capitale, solo tre erano iscritti alle superiori.

«La Dad è stata un disastro: i bambini sono rimasti senza dispositivi oppure non avevano un accesso a internet sufficiente. C'è poi l'impatto pesantissimo sulla socializzazione: per chi vive in un campo la scuola è l'unico momento per uscire e incontrare l'altro», afferma Clelia Bargagli, dell'associazione pisana Articolo 34. Nella città toscana si trova il «villaggio di Coltano»: dei circa 120 abitanti la metà sono minori.

A Torino sono circa 200 i bambini e ragazzi in età scolastica che vivono nei campi. «Oltre a possedere gli strumenti tecnologici per la Dad sono necessarie l'elettricità, una buona connessione e le conoscenze tecniche per gestire le lezioni. Non sempre si dispone di tutto ciò. Questo ha fatto aumentare la dispersione scolastica», racconta Carla Osella, presidente di Associazione italiana zingari oggi (Aizo).

Le difficoltà, comunque, non sono finite con il rientro tra i banchi. «La seconda fase è stata peggiore – continua Stasolla – All'inizio erano impreparati tutti: computer e connessioni mancavano ai rom come a molte altre famiglie povere. Ma il rientro a scuola è stato uno spartiacque. A Roma non si è fatto nulla per i campi. I mediatori culturali che lavorano sugli scuolabus dicono che se prima della pandemia i bambini erano 10 ora sono 4».

Tra i fattori che hanno contribuito a ridurre la frequenza scolastica c'è anche la paura del virus, che nella capitale aveva risparmiato gli insediamenti fino a ieri, quando una famiglia è risultata positiva a Castel Romano. «Nei campi non c'è stata alcuna azione di informazione sul Covid-19, né di sensibilizzazione sul ritorno in classe. Chi già era spaesato in un contesto spesso ostile si è sentito ancora più abbandonato», dice Marco Brazzoduro, presidente di Cittadinanza e minoranze.

Alla fine il vero scarto tra i bambini rom e gli altri, più che da differenze culturali, è stato segnato dalle condizioni materiali di vita. «A Pescara e in Abruzzo la maggior parte dei rom vivono nelle case e sono stati in condizione di seguire la Dad e poi rientrare a scuola», afferma Nazzareno Guarnieri, della Fondazione Romani Italia. E sottolinea come siano marginalità e segregazione abitativa a moltiplicare le interruzioni degli studi. «Chi vive nelle case ha avuto gli stessi problemi di tutti gli altri ragazzi – conferma Stasolla – La discriminante è il campo».

Per gentile concessione: Il Manifesto, 2/02/21

# OSSERVATORIO

## SULLA LEGGE-QUADRO SULL'HANDICAP

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

### **SE IL COMUNE NON ASSEGNA L'ASSISTENZA AGLI ALUNNI CON DISABILITÀ È CONDANNATO PER DISCRIMINAZIONE E, SE RITARDA, AL RISARCIMENTO DEI DANNI (Ord. Trib. Lucca 8/1/21)**

Il Tribunale civile di Lucca con un'ordinanza dell'8 gennaio 2021 non solo ha condannato per discriminazione un Comune per non aver assegnato ad un alunno con disabilità il numero delle ore di assistenza per l'autonomia e la comunicazione previste dal PEI, ma lo ha anche condannato al risarcimento di € 1000 per ogni mese di ritardo nel caso di ritardo nell'esecuzione dell'ordinanza stessa.

Un alunno di scuola secondaria di I grado aveva ottenuto nella formulazione del PEI l'assegnazione di una cattedra intera di ore di sostegno, di molte ore di assistenza per l'autonomia e la comunicazione e di un certo numero di ore di un tecnico informatico.

Il comune di residenza gli aveva assegnato un numero inferiore di ore di assistenza.

La famiglia, assistita dall'avv. Marco Tavernese e sostenuta dall'associazione Autismo-Pisa, ha proposto ricorso per discriminazione al Tribunale civile ai sensi della Legge n. 67/06 chiedendo un provvedimento di urgenza ai sensi dell'art. 700 del Codice di Procedura Civile.

Il Tribunale ha disatteso le eccezioni del Comune relative alla competenza del Tribunale, alla propria legittimazione passiva, all'impossibilità per il giudice civile di adottare un provvedimento di urgenza in una causa di discriminazio-

ne e all'incoercibilità dei provvedimenti di urgenza nei confronti di un'autorità amministrativa.

Il Tribunale, in funzione monocratica, ha ampiamente esposto la normativa relativa alla qualità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, citando ampi stralci sia della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con Legge n° 18/09, sia della normativa europea, sia della legislazione italiana costituzionale e legislativa, nonché estremi di sentenze della Corte costituzionale e della Magistratura di legittimità e di merito.

In conclusione ha accolto pienamente il ricorso per discriminazione indiretta ed ha condannato il Comune ad assegnare immediatamente le ore di assistenza previste nel PEI:

a) Il Tribunale ha rigettato l'eccezione di incompetenza, avvalendosi della Sentenza della Cassazione n. 25011/14 a sezioni unite secondo la quale, quando il numero delle ore di assistenza è indicato nel PEI, esso non può essere disatteso dall'autorità amministrativa, poiché trattasi di un diritto soggettivo incompressibile e quindi di esclusiva cognizione del Tribunale civile.

b) Ha rigettato l'eccezione che l'alunno frequentava una scuola sita in comune diverso da quello di residenza, facendo presente che l'art. 18 della Legge n. 328/2000 assegna ai Comuni di residenza degli alunni l'obbligo dell'assistenza scolastica, anche se gli alunni frequentano scuole in altri comuni, a differenza dell'assisten-

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

za sociale di cui all'art. 6 della stessa legge che invece è fruita solo dai residenti.

c) Il Tribunale inoltre ha stabilito che, trattandosi di un provvedimento di urgenza in caso di discriminazione, esistevano le due condizioni legali richieste e cioè il *fumus boni juris* e il *periculum in mora*:

1. Il *“fumus boni juris”* (cioè la forte probabilità che in sede di accertamento nel giudizio di merito sarebbe risultata provata l'esistenza del diritto soggettivo già evidente a prima vista) è provato dal fatto che il Comune aveva sempre erogato il servizio, poiché consapevole del proprio obbligo di legge, sino a quando lo ha sospeso a causa di dissesto finanziario.

A questa obiezione il Tribunale replica sostenendo che il comune aveva l'obbligo di accantonare le somme relative alle spese necessarie a soddisfare i diritti essenziali imposti per legge.

In vero il Tribunale aveva anche citato in precedenza nell'ordinanza la Sentenza n. 275/2016 della Corte Costituzionale secondo la quale il diritto allo studio degli alunni con disabilità, costituzionalmente garantito, non può essere violato per motivi di ristrettezza di bilancio dagli enti locali

2. Il *“periculum in mora”* era evidente, trattandosi di un servizio necessario durante l'anno scolastico, mentre l'attesa del giudizio di merito avrebbe prodotto i risultati ad anno scolastico ultimato.

d) Sulla base di queste conclusioni il Tribunale ha risolto un ulteriore problema, cioè come assicurare allo studente che l'esito favorevole di questa ordinanza potesse realizzare immediatamente, o comunque al più presto, il diritto dell'alunno all'assistenza educativa. Qui il problema era delicato.

Infatti da sempre nel nostro stato democratico esiste un principio fondamentale, quello della divisione dei poteri: cioè non è costituzionalmente legittimo che ad esempio il potere giudiziario possa ordinare al potere amministrativo di fare qualcosa, cioè un'attività diversa da quella del pagamento di somme di denaro, ad esempio per risarcire danni da quest'ultima provocati ad un cittadino.

Per questo sono stati costituiti i TAR, Tribunali Amministrativi Regionali, che, distinti dalla Magistratura ordinaria, possono ordinare all'amministrazione di fare qualcosa, nel caso di spe-

cie nominare un commissario ad acta a seguito del *“giudizio di ottemperanza”*, qualora il comune, dopo un provvedimento di urgenza, ritardi o si rifiuti di darvi esecuzione in attesa della sentenza di merito.

Però in questo giudizio la causa pendeva davanti ad un Tribunale civile e non davanti ad un TAR e quindi il giudice civile non poteva ricorrere a questo strumento di garanzia, se non dopo una sentenza passata in giudicato, come consentito dal Codice di procedura civile.

Allora il Tribunale civile ha dovuto ricorrere ad una norma introdotta di recente nel Codice di procedura civile, sulla base della giurisprudenza francese, e cioè l'art. 614 bis che consente legalmente al Tribunale civile di fare pressione sul comune che si rifiuta o ritarda di eseguire il provvedimento provvisorio: imporre al comune l'obbligo del pagamento di una somma di denaro per ogni mese di ritardo nell'esecuzione del provvedimento medesimo.

Conseguentemente il comune è stato condannato a pagare Euro 1000 per ogni mese di eventuale ritardo nell'esecuzione del provvedimento di urgenza.

Ovviamente le spese seguono la soccombenza.

## OSSERVAZIONI

L'ordinanza non sarebbe una novità, dal momento che lo stesso Tribunale aveva già emesso analoga decisione proprio in tema di causa per discriminazione ed inoltre il Centro antidiscriminazione *“Franco Bompreszi”* (intitolato al grande giornalista con disabilità motoria che è stato presidente nazionale della UILDM - Unione Italiana per la Lotta contro la Distrofia Muscolare, istituito dalla LEDHA - Lega per i Diritti degli Handicappati) di Milano ha ormai ottenuto numerose decisioni in tema di discriminazioni.

Ma, a detta del difensore dello studente, questa sarebbe la prima volta che si è applicato in questa materia l'art. 614 bis del Codice di procedura civile che consente una pressione di tipo economico per ottenere l'immediata esecuzione di un provvedimento di urgenza di un tribunale civile nei confronti di un'autorità amministrativa come il comune, incoercibile dal Tribunale civile.

(S.N.)



## NELLA SCUOLA PRIMARIA GIUDIZI DESCRITTIVI AL POSTO DI VOTI NUMERICI (OM 172/20, Linee Guida)

Il MIUR con l'O.M. n. 172/20 ha dato seguito a quanto previsto nel D. Lgs n. 22/20, convertito con modificazioni dalla legge n° 41/20, che prevedeva per la scuola primaria il passaggio nella valutazione all'uso dei giudizi invece dei voti numerici.

Il Decreto prevede all'art. 3 che già a partire da questo a.s. 2020/21

*1. la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali [...] attraverso un "giudizio descrittivo".*

[...]

*4. I giudizi descrittivi, di cui al comma 1, sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d'istituto, e sono riportati nel documento di valutazione.*

*5. Nel curriculum di istituto sono individuati, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina, gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione periodica e finale. Gli obiettivi sono riferiti alle Indicazioni Nazionali, con particolare attenzione agli obiettivi disciplinari e ai traguardi di sviluppo delle competenze.*

*6. I giudizi descrittivi da riportare nel documento di valutazione sono correlati ai seguenti livelli di apprendimento, in coerenza con i livelli e i descrittori adottati nel Modello di certificazione delle competenze, e riferiti alle dimensioni indicate nelle Linee guida:*

- a) In via di prima acquisizione*
- b) Base*
- c) Intermedio*
- d) Avanzato*

L'art. 4 riguarda la valutazione degli appren-

dimenti degli alunni con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento:

*a) La valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata è correlata agli obiettivi individuati nel Piano Educativo Individualizzato predisposto ai sensi del dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n° 66.*

*b) La valutazione delle alunne e degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento tiene conto del Piano Didattico Personalizzato predisposto dai docenti contitolari della classe ai sensi della legge 8 ottobre 2010, n° 170. L'art. 5 fa riferimento alle Linee Guida allegate al Decreto che specificano meglio le procedure che le scuole debbono adottare, mostrando anche degli esempi concreti.*

L'art. 6 prevede in questo e nel prossimo anno scolastico: *"azioni di formazione finalizzate a indirizzare, sostenere e valorizzare la cultura della valutazione e degli strumenti valutativi nella scuola primaria, tenendo a riferimento le Indicazioni Nazionali".*

### OSSERVAZIONI

Le Linee Guida allegate al D.M. fornisco più specifiche indicazioni per come individuare per ciascuna disciplina gli obiettivi di apprendimento che devono essere valutati con i giudizi.

Questi primi due anni scolastici serviranno alle scuole per adeguarsi gradualmente a queste novità, anche attraverso le azioni di formazione previste, che esplicitamente rientrano tra i criteri di priorità nazionali strategici individuati per la formazione in servizio del personale docente nell'a.s. 2020/2021.

(S.N.)

## GLI ALUNNI CON DISABILITÀ UNA RISORSA PER I COMPAGNI CHE AMANO LA FREQUENZA SCOLASTICA (Nota 662/21)

A partire dall'improvvisa insorgenza della pandemia lo scorso anno, data l'assoluta impraticabilità per gli alunni con disabilità della didattica a distanza, la normativa del Ministero dell'Istruzione ha fissato il principio, fortemente richiesto dalle associazioni, di garantire loro la didattica in presenza in situazione di effettiva (e

quindi reale) inclusione, cioè con alcuni compagni di classe.

Oltre che nei numerosi decreti e DPCM che si sono succeduti da marzo 2020 ad oggi, a livello legislativo il principio è stato sancito nel D.L. 22/20 convertito con modificazioni con L. n° 41 dell'8 giugno 2020 e quindi reiterato in tutti i



successivi DPCM, ordinanze e circolari ministeriali.

Così è stato con il DPCM del 3 novembre 2020, seguito dalla Nota Ministeriale n° 1990/20 del 5 novembre successivo; e così anche nel DPCM del 2 marzo 2021, seguito dalle Note n° 343 del 4 e n° 10005 del 7 marzo e, dopo il recentissimo Decreto-legge n° 30 del 12 marzo scorso, dalla Nota ministeriale prot. n° 662 della stessa data.

Anzi questa ultima Nota, diramata dalla Direzione Generale per lo studente, è molto chiara proprio per rispondere a quesiti pervenuti circa le modalità con cui attuare tale fondamentale principio anche nelle zone rosse, in cui oltre la metà delle Regioni del nostro Paese è entrato a partire dal 15 Marzo.

La Nota n° 662/21 inizia ribadendo il principio presente nell'ultimo DPCM del 2 marzo scorso relativo al diritto della didattica in presenza degli alunni con disabilità in situazione di reale inclusione, e prosegue:

*“Ciò premesso, laddove per il singolo caso ricorrano le condizioni tracciate nel citato articolo 43 le stesse istituzioni scolastiche non*

*dovranno limitarsi a consentire la frequenza solo agli alunni e agli studenti in parola, ma al fine di rendere effettivo il principio di inclusione valuteranno di coinvolgere nelle attività in presenza anche altri alunni appartenenti alla stessa sezione o gruppo classe – secondo metodi e strumenti autonomamente stabiliti e che ne consentano la completa rotazione in un tempo definito – con i quali gli studenti BES possano continuare a sperimentare l'adeguata relazione nel gruppo dei pari, in costante rapporto educativo con il personale docente e non docente presente a scuola”.*

La breve, ma significativa circolare si conclude facendo appello affinché i Dirigenti scolastici facciano ricorso alla normativa sull'autonomia scolastica che offre loro molti margini di manovra per realizzare quanto è detto nel periodo appena citato.

Le Osservazioni alla nota a cura di Salvatore Nocera sono reperibili nel sito AIPD Roma: <https://www.aipd.it/site/scheda/660-gli-alunni-con-disabilita-una-risorsa-per-i-compagni-che-amano-la-frequenza-scolastica-nota-662-21/>

## **Attualità - Perché mai tanta fretta?** *(segue da pag. 4)*

possibile che, in alcuni casi, gli insegnanti, lasciati da soli a gestire classi numerose, interessate da cambiamenti importanti nel tessuto sociale e culturale, private della preziosa risorsa delle compresenze che consentivano di svolgere in modo regolare, per alcune ore la settimana, attività in piccolo gruppo, di laboratorio, di recupero, di apprendimento cooperativo, abbiano individuato nella possibilità di veder assegnato alla classe un insegnante specializzato per il sostegno un'opportunità per affrontare problemi e criticità? Può essere che una scuola spinta ad individuare precocemente difficoltà di apprendimento da far certificare dai servizi delle aziende sanitarie abbia rinunciato alle proprie competenze pedagogiche a favore di un processo di medicalizzazione di cui hanno fatto le spese allievi fragili che però disabili non sono? Se così fosse, dovremmo porre rimedio

ad un inaccettabile declino della Pedagogia, accompagnando la scuola in un'inversione di rotta che dovrebbe essere guidata da un progetto nazionale di aggiornamento di tutto il personale, in primo luogo dei dirigenti scolastici. Ottima occasione per un primo passo in questa direzione l'impegno contenuto nella legge finanziaria 2021, con lo stanziamento di 10 milioni di euro, finalizzato alla formazione obbligatoria del personale docente impiegato nelle classi in cui siano presenti alunni con disabilità.

Il percorso formativo, diretto solo al personale non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno, ha lo scopo di perseguire l'ambito obiettivo di una piena integrazione scolastica dell'alunno con disabilità.

Anche in questo caso, per dare piena attuazione alla disposizione, si dovrà però attendere il decreto attuativo del Ministro dell'Istruzione.

## IL MINISTERO DELLA DISABILITÀ: QUALE INTEGRAZIONE IN UN MINISTERO DISCRIMINATORIO PER SUA STESSA NATURA?

ORNELLA MORPURGO

Nubi scure si addensano sui disabili, sulla loro qualità di vita e sul nuovo PEI. Gli studenti con disabilità possono venire “omessi” dai giudizi, “esonerati dalle lezioni”, il loro orario scolastico può essere “ridotto” e - come se non bastasse - viene istituito il Ministero della disabilità.

Così scrive Iacopo Melio, su La Repubblica del 13/02/21: “Ministro della Disabilità: figura ad hoc, “per noi”, per ribadire l’esistenza di una categoria a parte, e dunque l’esigenza di provvedimenti “speciali” per persone “speciali”. Che poverini, i disabili coccolosi, aiutiamoli nel recinto loro, infilandoli in uno scompartimento, sia mai ambissero allo stesso trattamento degli altri cittadini. Perché come gli altri non lo sono, hanno più bisogno e vanno protetti dal mondo (o magari nascosti, istituzionalizzandoli)”.

Io temo che in questo Ministero possano finire tutte le disabilità, tutti gli specialismi, tutte le tecniche che a volte soffocano la vita e l’identità e che poco hanno a che fare con la realtà vera, quella che nasce all’interno delle classi e della scuola, nelle sperimentazioni con *quel* bambino, nato in *quella* famiglia, all’interno di *quel* contesto, con *quelle* capacità, tante o poche, ma che non può essere espulso per questo dalla vita di tutti.

Ho trascorso la mia vita professionale come psicologa insieme agli educatori, agli insegnanti, ai colleghi, ai neuropsichiatri, perché i bambini e le bambine, i giovani, fossero inseriti nella vita di tutti, dalla scuola al lavoro, alla comunità, perché ogni ambito si collegasse con l’altro in una continuità vitale.

Ricordo quando, negli anni ’70, abbiamo accompagnato i bambini della Scuola Speciale di Novara nelle classi normali: quanto abbiamo studiato, ricercato, insieme a insegnanti ed educatori, a neuropsichiatri... Quanta soddisfazione provavamo quando vedevamo le possibilità di apprendimento che alcuni bambini dimostravano, bambini considerati irrecuperabili! Ci sembrava una nuova

nascita. Quanto abbiamo imparato dai meccanismi imitativi, da quei processi attraverso i quali i bambini imitavano i loro compagni, senza capire tutti i concetti né penetrarli: si sentivano come gli altri, non frequentavano più la scuola degli “scemi”.

Per i più grandi, i maestri e gli educatori avevano “presentato” al “territorio”, dove era ubicata la Scuola Medico Pedagogica, questi ragazzi con le loro capacità: alcuni di loro, che stentatamente sapevano leggere, portavano il pane negli alloggi, e i datori di lavoro si affezionavano e li tenevano.

Ho dentro di me tante storie di bambini e di giovani adulti che hanno modificato il loro comportamento nel momento in cui sono stati inseriti nella vita di tutti.

Ricordo un ragazzo appena uscito dalle scuole speciali che al Centro Diurno, in cui era stato inserito, passava la maggior parte del suo tempo svuotando bottiglie d’acqua e dicendo “acqua e gallina”. Pensammo a lungo, e da piccoli segnali del suo comportamento nei “momenti reali di vita”, pensammo di affiancarlo a dei muratori e sin dal primo giorno il suo comportamento fu adeguato. Scoprimmo più tardi che quel suo comportamento era legato alla morte del nonno, con il quale andava a dare da bere alle galline, della cui scomparsa nessuno lo aveva informato.

Un percorso continuato in questi 40 anni con diverse fasi: entusiasmo, fatica, delusione, lotte civili per non arretrare, scarsità di risorse, di personale, di formazione, di ricerca: eravamo convinti che la società del domani, le future generazioni, le Istituzioni del futuro avrebbero compreso al loro interno individui liberi e solidali.

Pensavamo che gli uomini del domani, se sin dalla prima infanzia avessero sperimentato una quotidianità con bambini con capacità diverse, se avessero frequentato le stesse classi, gli stessi compagni, gli stessi ambiti ludici, avrebbero più facilmente accolto nella

società civile, nella comunità territoriale i loro compagni di una volta, ricordando la solidarietà e le esperienze comuni fatte da piccoli.

Non è stato facile in questi anni tenere duro, cercare di mantenere una qualità di vita che è anche apprendimento, nelle scuole dove sempre più bambini venivano allontanati dai loro compagni.

Non vorremmo che il Ministero coordinasse rinatate Scuole Speciali e classi differenziali.

Mi vengono in mente i tentativi fatti in questi anni di far rinascere i manicomi: la proposta di legge di Burani Procaccini nel 2001, e le affermazioni di Salvini nel 2018: "C'è quest'anno un'esplosione di aggressioni per colpa di malati psichiatrici e qua non è competenza del mio ministero, però evidentemente c'è da rivedere il fatto che sia stato abbandonato il tema della psichiatria e lasciato solo sulle spalle delle famiglie italiane chiudendo tutte le strutture di cura per i malati psichiatrici".

Non è certo un Ministero della disabilità, che potremmo chiamare "dell'esclusione", che può dare alle scuole di ogni ordine e grado, ai Servizi per disabili, all'inserimento lavorativo, alla comunità territoriali, un impulso all'inclusione e all'integrazione nella continuità.

Scriva Paolini: "quanto è sottile il confine tra diventare tante piccole parti di un «manicomio diffuso», (...) o essere qualcuno che giorno dopo giorno prova per davvero a costruire futuro, senza eroismi ma con tenace civismo?"

Come fa un Ministero a collegarsi con la gente, a creare una cultura dell'inclusione e dell'integrazione? Non ci sarà ancora più silenzio di fronte a un modello di separazione, all'aumento di voci e azioni a favore dell'esclusione: "tanto non capisce", "che cosa ci fa a scuola"?

"Non sarà una delega totale della politica e della vita sociale a un egemonico apparato culturale magari biomedico e normativo basato sulla gravità" (Paolini), o alle figure specializzate come elementi sostitutivi della qualità di vita e anche del progetto di vita.

Luoghi speciali, istituzionalizzazione, rendono burocratiche la stessa qualità di vita, le relazioni, la comunicazione, la socialità.

Da che cosa sarà riempito questo contenitore, questo Ministero per ora vuoto? Temo che possa perdere importanza la conoscenza

profonda della situazione sociale, esistenziale, culturale, familiare, sanitaria del bambino e del giovane, indispensabile per qualsiasi progettazione, e che invece prendano posto spazi pensati e costruiti sulla gravità, su una comunicazione difficile, sulle capacità di apprendimento limitate.

Ritorniamo ai grembiulini e al 7 in condotta? All'espulsione degli zingari, Rom o Sinti, o alla loro impronta digitale? O a nuove dimissioni dall'Osservatorio sull'Integrazione scolastica del Ministero della Pubblica Istruzione. E questo ci sarà ancora o sarà dirottato tutto al Ministero della disabilità? Che ne sarà dell'apprendimento cooperativo? Torneremo forse a determinare il bisogno dei disabili sulla base di un esclusivo rapporto numerico?

Resteranno nella scuola questi allievi? Come? In una "riserva indiana" (Handicap e scuola, n 81, 1998) o nella scuola di tutti, dove la disabilità è risorsa per tutti, anche per i bambini che "diversi" non sono, (ma ogni bambino è diverso dall'altro). Ricordiamoci, come scriveva Rollero, che la sola presenza di strutture speciali o modalità tutte speciali creano danni e sofferenze nello sviluppo e nella qualità di vita dei bambini.

Scriveva Mario Tortello: "Viviamo in una stagione di grandi riforme sotto il profilo amministrativo e scolastico. Ma è anche stagione di cambiamenti profondi sul piano etico e valoriale, di stravolgimenti e del rischio di innestare il passo del gambero. Conosco il disorientamento e temo siano i più deboli a farne le spese. Per questo guardo all'esperienza, anzi alle esperienze, alle storie" (Handicap e scuola 110, 2003).

Spero infine che non venga dimenticata la Magna Carta, (ovvero la sentenza della Corte Costituzionale, n.215/1987): "L'inserimento e l'integrazione nella scuola hanno fondamentale importanza (...). La partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce un rilevante fattore di socializzazione. (...) La frequenza scolastica è dunque un essenziale fattore di recupero e di superamento dell'emarginazione".

Spero che il valore della diversità possa accomunare bambini e adulti, in un'interazione feconda tra chi sa e chi non sa a livello di una

*(continua a pag. 27)*

## ADDIO ROBERTO, MAESTRO DI DIGNITÀ

ANDREA CIATTAGLIA

È morto Roberto Tarditi, libero pensatore, come amava firmarsi, redattore della rivista *Prospettive assistenziali*, socio e amico del Coordinamento sanità e assistenza tra i movimenti di base che dagli anni Sessanta del secolo scorso è impegnato nella promozione dei diritti a tutela dei più deboli. Con lui scompare – ma non viene meno – la testimonianza diretta di una battaglia per la dignità delle persone con disabilità tra le più straordinarie che si possano raccontare.

Roberto avrebbe raggiunto tra pochi mesi i 40 anni della sua nuova vita, dopo la prima, 35 anni da ricoverato al Cottolengo di Torino, che con tutte le forze aveva tentato di superare in un percorso di deistituzionalizzazione che ha fatto scuola. Non amava essere al centro dell'attenzione per quella battaglia storica, ma ne rivendicava ogni passo lui, colpito da tetraparesi spastica, che di passi non poteva muoverne. Quella lotta per una vita nella quale le sue esigenze fossero riconosciute come quelle dei «normali» venne combattuta accanto a un volontariato dei diritti che ha sempre creduto nel riconoscimento delle esigenze di Roberto, come gli altri deboli, al pari di quelle di qualsiasi persona.

Un altro ex ricoverato, Piero, che con Roberto ha condiviso la dura vita dell'Istituto, il contrastato percorso di uscita e la vita dopo il Cottolengo ricorda: «Noi eravamo lì coi nostri grembiulini a righe ben stirati per essere mostrati, 'esposti' tutti i giorni a gruppi di visitatori che sfilavano davanti a noi e interrogavano le suore. 'Poverini' sentivi mormorare sottovoce. 'È la volontà del Signore', veniva loro risposto».

L'autrice Emilia De Rienzo, che con Claudia De Figueiredo vent'anni fa raccontò nel libro *Anni senza vita al Cottolengo* la storia di Roberto e di Piero, l'ha ricordato con queste parole: «Hai sempre lottato per tutti, perché i più fragili trovassero uno spazio nella società, perché potessero ottenere quella dignità che è

stata sempre negata. Ti sei battuto con un coraggio e una generosità che mai avevo trovato in essere umano».

Chi l'ha conosciuto sa che nella semplicità delle cose raggiunte fuori dall'Istituto – le discussioni politiche, una sigaretta, l'amatissimo cinema! – si misurava la sua umanità conquistata, mai mezzo per altri fini, ma fine da condividere. «Quando sono uscito – raccontava – ho voluto guardare solo più al futuro. Guardare indietro mi faceva molto male. Ho voluto lasciare alle spalle un passato che aveva umiliato in me l'uomo. Io dovevo dimostrare che potevo farcela e, quindi, come me altri avrebbero potuto prendere la loro vita nelle loro mani. Avevo fatto una promessa a me stesso: 'Se uscirò da questo luogo chiuso, mi occuperò dei diritti degli handicappati'».

Ha mantenuto fede a quell'impegno ancora negli ultimi anni insieme al compianto Piergiorgio Maggiorotti; qualche settimana fa aveva concluso insieme alle Biblioteche civiche torinesi il progetto di lettura del volume che raccontava la sua storia, perché la sua testimonianza potesse raggiungere anche i non vedenti.

Addio Roberto, maestro di dignità.

\* \* \*

### **“Ci siamo sentiti per la prima volta utili agli altri”**

La frequenza dell'Istituto Magistrale ha segnato in positivo la vita di Roberto che ne parla in un capitolo del libro intervista di Emilia De Rienzo e Claudia De Figueiredo. È una delle prime avventure di libertà, condivisa con Piero, con cui inizia la nuova vita fuori dal Cottolengo.

Piero riferisce i timori del primo giorno:

*Il primo giorno di scuola all'Istituto Magistrale siamo entrati in ritardo. La nostra classe era al primo piano e non c'erano ascensori. Superati i*

sette gradini dell'entrata, con molta difficoltà siamo riusciti a salire le due rampe di scale, mettendoci molto tempo. Quando siamo arrivati davanti alla porta della nostra classe eravamo senza fiato. E la porta era chiusa, la lezione era già cominciata. Entrambi ci siamo guardati come per dire "Ma dobbiamo proprio entrare?".

Roberto racconta:

Alla fine ci siamo decisi e abbiamo bussato. Ci ha aperto la professoressa di francese. È stato un momento di imbarazzo, siamo rimasti in silenzio a guardarci senza riuscire a presentarci. Anche la professoressa era visibilmente a disagio. Dopo un po' si è ripresa e ci ha fatto entrare. Gli allievi tacevano tutti. Subito ho avuto l'impressione che la classe fosse piena di gente (dopo ho scoperto che gli studenti erano solo venti). Vedevo soltanto tanti occhi puntati su di noi! Ci siamo fatti coraggio, abbiamo salutato e ci siamo seduti nei primi banchi che erano gli unici rimasti liberi.

I compagni hanno subito incominciato ad aiutarmi quando dovevo salire le scale: mi prendevano uno da una parte e uno dall'altra e mi portavano su. Ci avevano spostato al piano terra, ma c'erano sempre le scale di ingresso da salire. Abbiamo ottenuto lo scivolo solo dopo quattro anni praticamente quando ormai stavamo terminando la scuola!

Si era verificato quel che noi stessi speravamo succedesse. Infatti avevamo scelto la scuo-

la pubblica proprio perché volevamo far capire con la nostra presenza che esistono i "diversi", che però al di là del loro handicap sono come tutti gli altri, hanno gli stessi diritti, possono riuscire come gli altri. La nostra presenza a scuola ha portato tutti a riflettere, a maturare su problemi che, forse, non sarebbero mai stati sfiorati.

Con questi ragazzi, dopo il primo impatto, che è stato sicuramente difficile, il rapporto è stato molto bello e stimolante.

Anche i professori hanno dovuto cambiare modo di insegnare, hanno dovuto adeguare i loro metodi di insegnamento ai nostri problemi e di conseguenza hanno forse imparato a recuperare i cosiddetti "disadattati" avviando un processo di integrazione e non di esclusione.

Nella nostra classe, infatti, c'erano molti ripetenti che non riuscivano a seguire il programma come tutti gli altri e per loro hanno cominciato ad attuare dei programmi di recupero.

Frequentavo la terza e sono stato eletto nel Consiglio d'Istituto come rappresentante degli studenti. Abbiamo fatto in quell'anno un importante lavoro di sensibilizzazione sull'inserimento degli handicappati sia con gli studenti sia con gli insegnanti e genitori. Insieme abbiamo formulato diverse proposte e preso iniziative.

Io sono sempre stato visto come un compagno di scuola ma più maturo. Mi venivano a chiedere dei pareri, si consigliavano con me riguardo alle loro vicende private.

## **Il Ministero della disabilità: quale integrazione...** (segue da pag. 25)

umanità che li accomuna, un'umanità giocosa imitativa che soddisfi entrambi, un'identità plurale di insegnanti ed educatori, dove ognuno offre qualcosa di sé: punti di vista, comprensioni, norme, quotidianità. È infatti l'integrazione tra le diverse possibilità di identificazione che può aiutare i bambini e le bambine, e i giovani adulti ad avere una loro identità.

Pensando al Ministero della disabilità mi vengono in mente le parole di Tranchina:

*"Chi abita in un uovo può conoscerne tutte le minuzie illudendosi di controllare il mondo, chi nel mondo vive e opera quotidianamente è sottoposto a tutte le sue incertezze per cui le conoscenze che elabora ne portano il segno ma anche la ricchezza e la portata estensiva che nessun uovo potrà mai contenere"* (Il segreto delle pallottole d'argento).

Il Ministero della Disabilità abiterà in un uovo?



# CIS - Comitato per l'integrazione scolastica

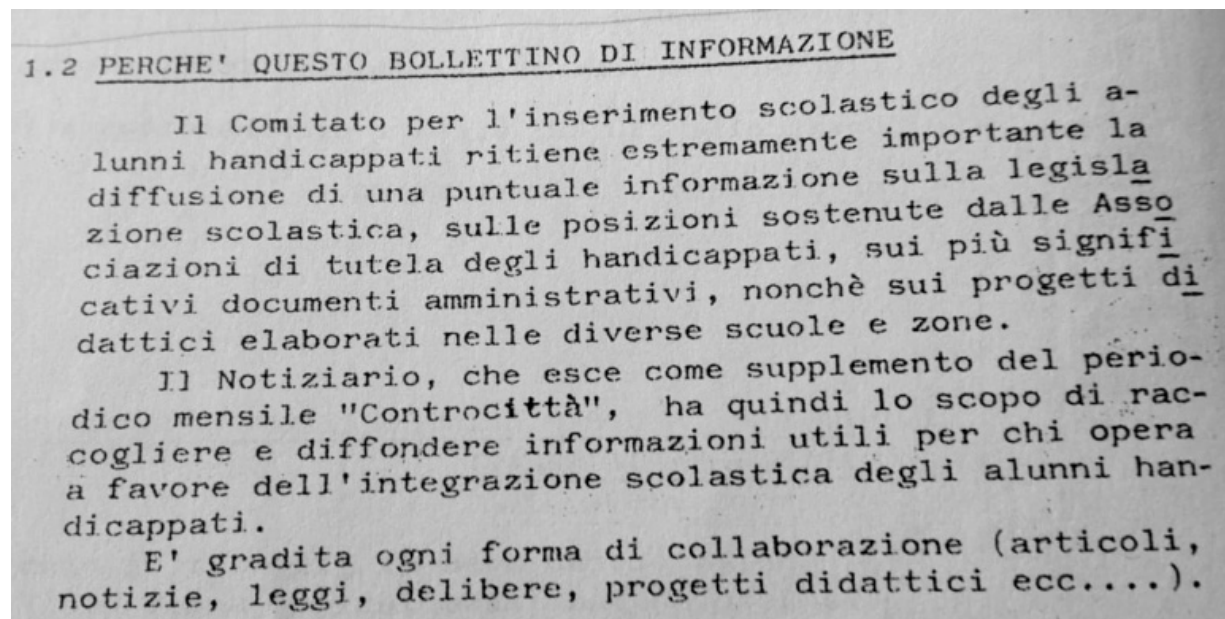
## *Handicap & Scuola*

Handicap & Scuola nacque nel 1985 come "Bollettino" del Comitato per l'integrazione scolastica, per iniziativa di Mario Tortello, prestigioso giornalista della Stampa.

Trasformatosi in rivista venne coordinata e animata per lungo tempo da Piero Rollero, ispettore scolastico a Torino che il mondo della scuola piemontese continua a rimpiangere per il suo grande impegno a favore dell'handicap e dell'inclusione.

Da decenni la rivista occupa uno spazio importante nel dibattito pedagogico e culturale sull'accesso all'istruzione e alla formazione per tutti.

L'immagine che vi proponiamo è un vero e proprio documento storico: si tratta infatti della riproduzione di una pagina del primo numero del Bollettino uscito nel 1985 (rigorosamente "ciclostilato" come usavano fare in quel periodo le Associazioni povere di mezzi (anche se ricche di idee e di valori).



### **HANDICAP & SCUOLA E' IN DIFFICOLTA' ECONOMICHE**

### **Rinnovate l'adesione per il 2021 a "Handicap & Scuola"!**

Adesione ordinaria 30 euro

Adesione benemerita 40 euro

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

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