

ATTUALITÀ

Senza la pedagogia c'è solo l'esclusione

C. BERRETTA *alla pag. 2*

RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA

- Se Lucignolo si «ammala»

D. NOVARA *alla pag. 3*

PEDAGOGIA DEI GENITORI

- Lingua madre, lingua del cuore, lingua della cultura. Buone pratiche per l'inclusione degli alunni stranieri e delle loro famiglie

A. BUSHI *alla pag. 6*

- La rete di scuole della Provincia di Bolzano. La testimonianza di una docente

T. GHIRARDINI *alla pag. 9*

Continua a sostenere la nostra rivista "Handicap & Scuola"

OSSERVATORIO

- I "Tavoli di lavoro", per affrontare tutti i problemi dell'inclusione scolastica

S. NOCERA *alla pag. 12*

- Vogliamo davvero che ritornino le classi speciali?

E. CHIOCCA *alla pag. 15*

- Si torna a parlare di cattedre miste

E. CHIOCCA *alla pag. 16*

- Assistenti all'autonomia e alla comunicazione: subito il profilo nazionale!

S. NOCERA *alla pag. 17*

- Vita da educatore: 7,50 euro l'ora, precariato, scarsa considerazione

S. PIGNATARO *alla pag. 20*

- La redazione dei Piani educativi individualizzati: una Nota del Ministero

a cura dell'AIPD *alla pag. 23*

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).



CIS - Comitato per l'integrazione scolastica

Handicap & Scuola

1.2 PERCHÉ QUESTO BOLLETTINO DI INFORMAZIONE

Il Comitato per l'inserimento scolastico degli alunni handicappati ritiene estremamente importante la diffusione di una puntuale informazione sulla legislazione scolastica, sulle posizioni sostenute dalle Associazioni di tutela degli handicappati, sui più significativi documenti amministrativi, nonché sui progetti didattici elaborati nelle diverse scuole e zone.

Il Notiziario, che esce come supplemento del periodico mensile "Controcittà", ha quindi lo scopo di raccogliere e diffondere informazioni utili per chi opera a favore dell'integrazione scolastica degli alunni handicappati.

E' gradita ogni forma di collaborazione (articoli, notizie, leggi, delibere, progetti didattici ecc....).

ATTUALITÀ

SENZA LA PEDAGOGIA C'È SOLO L'ESCLUSIONE

CLAUDIO BERRETTA

L'articolo di Reginaldo Palermo del 6 settembre su *La Tecnica della Scuola* riporta una posizione del *Manifesto Scuola* che lascia davvero sconcertati: eminenti studiosi e docenti universitari sembra non riescano a capire l'intrinseco valore di un mestiere considerato tra i più difficili e che nel nostro paese, dato il livello di dispersione scolastica tra i più alti d'Europa, non pare essere sempre esercitato nel migliore dei modi.

Nella loro petizione si direbbe che insistano nel cercare una scuola che, nella metafora di Don Milani, "cura i sani e allontana i malati".

A loro parere la selezione degli insegnanti sulla base di conoscenze in ambito psico-pedagogico non ha alcun valore, perché solo la conoscenza accurata delle discipline servirebbe ad insegnare.

Attribuiscono alla pedagogia "un apparato teorico di evidente inconsistenza epistemologica" e immaginano un "pensiero pedagogico unico ministeriale che autopresuppone una propria inesistente scientificità, non suffragata da nulla al di fuori dell'arroganza e dell'autoreferenzialità di chi la sostiene", facendo immaginare una loro probabile scarsa cognizione di causa, molta arroganza e la mancanza di un minimo rispetto per i grandi pedagogisti del passato e per i loro attuali colleghi docenti universitari che si occupano di scienze dell'educazione.

Da Socrate a Comenius, da Piaget a Bruner, da Paulo Freire a Vigotsky, da Celestine Freinet a Mario Lodi e Andrea Canevero, per citarne solo alcuni, sarebbero quindi dei pensa-

tori incapaci di costruire un quadro teorico epistemologicamente corretto?

Gli autori della petizione mescolano peraltro la critica all'aziendalismo, che condividiamo, con quella alla pedagogia, senza rendersi conto che proprio la pedagogia è fonte di liberazione alternativa all'aziendalismo, grazie alla ricerca di modalità di insegnamento che permettano a tutti di accedere all'istruzione.

L'articolo 3 della Costituzione ci chiede di rimuovere gli ostacoli che ostacolano lo sviluppo della persona, quindi per "rispettare le norme fondamentali della Costituzione e dei suoi principi democratici", come chiedono i sottoscrittori della petizione, serve più pedagogia, didattica, competenze relazionali e metodologiche, perché non basta declamare un testo, come sostiene Paola Mastrocola, per insegnare. Altrimenti imparano solo i più dotati e motivati in virtù del loro retroterra socio-culturale favorevole.

Un mestiere così difficile come quello dell'insegnante richiede una preparazione specifica. Non basta una laurea. La pedagogia è l'arte di insegnare a chi apparentemente non riesce ad imparare, ma in realtà non può solo perché chi insegna non conosce bene il suo mestiere, con danno ai propri studenti e a se stesso.

Ricordiamo che quella dell'insegnante è la categoria a più alto rischio di burnout, probabilmente anche a causa dell'insufficiente formazione, che fa apparire insormontabili le situazioni complesse, quando invece proprio queste possono essere le più gratificanti per un insegnante.

RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA

SE LUCIGNOLO SI «AMMALA»

DANIELE NOVARA

I casi di bambini a cui vengono diagnosticati disturbi neuropsichiatrici sono in aumento esponenziale. E se invece di aumentare le certificazioni, sostenessimo maggiormente genitori e insegnanti nelle loro funzioni educative?

Sono stato bambino negli anni Sessanta, epoca di forti cambiamenti e di passaggi storici e antropologici. Tra questi, la medicalizzazione dei problemi infantili. Fu proprio allora che videro intraprese pratiche mediche di nessuna utilità, ma con grandi ripercussioni sui più piccoli. Non mi riferisco ai vaccini che, anzi, furono importantissimi per la mia generazione. Parlo piuttosto di prassi davvero bizzarre. In primis, la «caccia alle tonsille»: bambini e bambine, in balia degli inevitabili raffreddamenti, venivano arbitrariamente sottoposti all'estirpazione di queste importanti ghiandole. Nemmeno io fui risparmiato, eppure la mia salute sinusitica non migliorò comunque senza tonsille. Oggi è ampiamente riconosciuto che l'asportazione precauzionale risulta inutile, meglio intervenire quando le condizioni sono veramente compromesse.

E vogliamo parlare delle scarpe ortopediche? Una pratica adottata per raddrizzare i piedi portando le punte verso l'interno, ma che impediva di correre e giocare. Poiché questa sorte toccò a molti miei compagni, noi bambini un po' vispi e desiderosi di movimento, non ancora colpiti dai «piedi storti», ci dilettavamo, almeno per una settimana, a camminare con le

punte verso l'interno per scongiurare l'utilizzo degli scarponi. Ma non finiva qui... Ogni tanto qualcuno mancava per una quindicina di giorni. Tornava emaciato, magro e depresso. Curiosi, chiedevamo che cos'era successo: «Sono stato in ospedale. Avevo mal di pancia e mi hanno tolto l'appendice». Non avendo una cognizione precisa di quali dolori portasse l'infiammazione di questo organo, evitavamo di segnalare eventuali mal di pancia per non finire anche noi all'ospedale.

Oggi sappiamo che né le rigide scarpe ortopediche né l'implacabile asportazione dell'appendice ai primi sentori erano la strada giusta da seguire. Anche la correzione della «mano del diavolo», di cui ho parlato di recente sul «Messaggero di sant'Antonio», rappresentava lo spirito dell'epoca: un tentativo di raddrizzare i comportamenti infantili con interventi non certo benevoli. Chiunque usasse la mano sinistra veniva corretto. I miei ex compagni di classe, oggi, usano tutti la destra. Allora non si sapeva che, trattandosi di una variazione genetica, almeno un bambino su 10 dovrebbe essere mancino. Ho sempre considerato l'accanimento verso i bambini e le bambine tipico di quegli anni. Mai avrei pensato di ritrovarlo a distanza di decenni. Qualcosa di analogo sta infatti succedendo sotto i nostri occhi.

Le nuove «epidemie»

«Egregio dottor Novara, mio figlio frequenta la terza media e, nella sua classe, la percen-

tuale di ragazzi certificati è circa il 50%. Com'è possibile?». «Buongiorno dottor Novara, le maestre di Mattia, prima elementare, mi segnalano che, seppur dal punto di vista didattico non presenti problemi, spesso rifiuta di svolgere i lavori assegnati e manifesta comportamenti oppositivi: gira per la classe, dà fastidio e non socializza bene con i compagni. Ci hanno quindi consigliato di effettuare una valutazione. La psicologa della Asl dice che se vogliamo una certificazione di DOP ce la fanno, così la maestra può avere un aiuto». Questi sono solo due esempi di mail che ricevo ogni giorno.

Oggi, tonsille e appendiciti da estirpare e piedi da raddrizzare non sono più al centro dell'attenzione. Gli istituti di ipermedicalizzazione infantile si concentrano ormai sui comportamenti e sugli stati emotivi, con una ricerca parossistica e ossessiva di disturbi neurodiagnostici psichiatrici dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze. Le sigle dilagano: ADHD (deficit di attenzione/iperattività), DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), DOP (disturbo oppositivo provocatorio), DOC (disturbo ossessivo compulsivo)... Senza dimenticare l'autismo.

Afferma giustamente Michele Zappella, decano dei neuropsichiatri infantili italiani: «In poco più di due decenni, l'epidemia di autismo ha moltiplicato le diagnosi fino a quasi settanta volte, il tutto senza tenere presente che nei primi anni di vita ci sono variazioni della norma, difficoltà transitorie nel comportamento e vari disturbi del neuro-sviluppo. I disturbi specifici del linguaggio e i disturbi d'ansia sociale vengono spesso scambiati per disturbi autistici. Ci sono bambini normali che possono essere chiamati in causa da implacabili cacciatori di autismo».

L'invasione parte dalla scuola. Esistono ben tre leggi per cui gli alunni possono essere etichettati: la Legge 104 (1992) sulla disabilità, che riguarda forme neuropsichiatriche cosiddette gravi quali quelle sopracitate (ADHD, DOC, DOP e spettro autistico) e anche stati psicoemotivi con altre terminologie; la Legge 170 (2010) sui disturbi specifici dell'apprendimento DSA, che si riferisce a una pletora di termini abbastanza difficili da valutare da parte delle famiglie: dislessia (difficoltà nella lettura), disgrafia e disortografia (difficoltà nella scrittura),

disgrafia (difficoltà di calcolo). E, infine, la Direttiva del 2012 sui BES, la quale propone un approfondimento della definizione evidenziando che tutti gli alunni possono manifestare «Bisogni Educativi Speciali», allungando la possibilità di subire un'etichetta.

Mi racconta un'insegnante: «In una classe prima di una scuola secondaria superiore, su 25 alunni ci sono: 1 disturbo evolutivo misto con problema di ansia sociale; 1 ritardo mentale moderato QI 53; 1 ritardo cognitivo lieve con dimorfismo; 1 ritardo cognitivo limite con disturbo del linguaggio espressivo; 1 sindrome da disadattamento più ritardo lieve; 1 DSA semplice; 2 DSA combinati disgrafia più discalculia; 1 BES per depressione, ansia, disturbo ossessivo-compulsivo (con psicofarmaci); 1 BES per autolesionismo (in cura presso il servizio sanitario, a cui sono stati prescritti psicofarmaci in dosi elevate)». E un'altra: «Nella scuola media dove insegno quest'anno, su 130 alunni abbiamo 24 alunni "etichettati", il 18,5% della popolazione della scuola: 4 cognitivi (di cui tre ritardi nell'apprendimento e un comportamento oppositivo), 7 certificazioni di DSA (Disturbi specifici di apprendimento), 13 alunni per i quali abbiamo definito un BES (Bisogni educativi speciali). Da dieci anni questa situazione continua a crescere, in maniera che definirei fuori controllo».

Tutti gli insegnanti che hanno lavorato negli anni Settanta-Novanta avevano in classe un alunno complicato da gestire, che provocava, che non seguiva alla lettera le attività proposte, che disturbava i compagni e che interveniva di continuo durante la spiegazione. Insomma, un soggetto un po' terribile, una specie di Lucignolo. A un certo punto, questi monelli non sono più stati tollerati, non tanto sotto il profilo disciplinare, ma sotto un altro profilo: il loro comportamento «trasgressivo» non è più stato considerato un disturbo all'attività scolastica, ma nell'altra sua accezione, quella di malattia, altrimenti detta «disturbo neuropsichiatrico». Ribaltando quindi la percezione del bambino da «alunno che disturba» ad «alunno che ha un disturbo».

Scambiare l'immatùrità infantile, che è sempre fisiologica e imprescindibile, con un disturbo neuropsichiatrico è quanto meno un azzardo. Se il bambino non è più un bambino in

quanto tale, ma un paziente, la sua natura e la sua energia infantile si spengono per adeguarsi a un eccesso di definizione diagnostica. Un intervento di rafforzamento pedagogico dedicato ai genitori e alla famiglia sarebbe decisamente più efficace rispetto al porre una specie di marchio sui bambini che finiscono per essere reputati «diversi» dai genitori stessi. Sarebbe molto più utile indagare quale educazione ricevono questi alunni. Mamme e papà devono prendere in continuazione decisioni educative: andrebbero preparati, andrebbero date loro informazioni al riguardo, meglio se appena escono dai reparti di maternità. La mancanza di informazioni pedagogiche attendibili sta compromettendo l'educazione dei figli e la situazione viene risolta stabilendo che sono malati.

Stop alle etichette

In studio mi capita spesso di seguire genitori con bambini neurocertificati alla ricerca di una via d'uscita dall'etichettatura pura e semplice. Una scoperta recente, forse abbastanza prevedibile, conferma come i problemi sono quasi sempre educativi: dei bambini con disturbi neurocertificati che incontro, uno su due dorme poco, molto meno di quel che necessita. Trovo quello di 10 anni che dorme solo 8 ore come i suoi genitori, quello di 3 che ne dorme 10 sal-

tando il pisolino e perdendo, ogni settimana, una notte intera di sonno e ci sono anche i ragazzi e le ragazze che, invece di dormire, si dedicano a ben altro. I genitori non conoscono le informazioni sul sonno e, quando i figli crescono, non riescono a mettere i necessari paletti organizzativi per tutelare questo bisogno fondamentale.

Nella carenza di sonno il cervello si «sbriciola», le neuroconnessioni si destabilizzano, la potatura sinaptica crolla e i prodotti di scarto metabolici non vengono drenati. Si tratta di un vero e proprio «effetto detox», pertanto curarlo nei figli è una delle tante priorità educative per evitare di trovarsi in condizioni imbarazzanti durante l'eventuale screening neuropsichiatrico. Screening che non ha alcuna legittimità normativa, ma che le scuole consentono senza la consapevolezza delle conseguenze che potrà avere sugli alunni. Invece di aumentare le certificazioni, sarebbe il caso di sostenere mamme e papà nelle loro funzioni educative, dando informazioni adeguate, chiarendo dubbi e favorendo il gioco di squadra, evitando così di trasformare l'ambiente scolastico da comunità di apprendimento a luogo di terapia. Occorre sostenere gli insegnanti e le scuole che sanno lavorare sul versante educativo piuttosto che su quello diagnostico.

Daniele Novara / Messaggero di Sant'Antonio n° 6-2023

PEDAGOGIA DEI GENITORI

a cura di AUGUSTA MOLETTA e RIZIERO ZUCCHI

LINGUA MADRE, LINGUA DEL CUORE, LINGUA DELLA CULTURA BUONE PRATICHE PER L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E DELLE LORO FAMIGLIE

ALBANA BUSHI *

Le “nuove” sfide educative

Secondo i dati dell'Ufficio di statistica del MIUR, il numero di studenti stranieri nell'A.S. 2020/2021 ammontava a 865.388, corrispondente al 10.3% del totale degli alunni iscritti alle scuole italiane. Analizzando i dati e prendendo in considerazione la loro evoluzione dall'A.S. 1983/1984, primo anno in cui è possibile trovare dati attendibili, si riscontra un aumento complessivo crescente degli studenti stranieri, nonostante alcuni momenti di stasi o di crescita più contenuta. L'analisi di questi dati mette in luce come la presenza di alunni non italiani nelle classi rappresenti da decenni la normalità. Nonostante l'uguaglianza formale in merito all'accesso alle opportunità d'istruzione tra studenti di origine straniera e studenti italiani, i dati mostrano svantaggi nel successo scolastico per gli studenti stranieri dovuti a una non adeguata considerazione da parte della scuola della storia di migrazione diretta o indiretta di questi ultimi. L'analisi della storia migratoria di questi alunni è importante perché la migrazione rappresenta una transizione di vita e una transizione familiare, la quale porta con sé diverse

perdite significative legate ai luoghi, ai legami familiari e sociali d'origine della persona migrante con ricadute sul rapporto intergenerazionale, sociale, culturale e identitario di questi alunni e delle loro famiglie.

Le famiglie migranti partono dalla propria società d'origine e arrivano nella nuova società “accogliente” senza punti di riferimento. Nel momento del loro arrivo presentano una grande urgenza: trovare una via attraverso cui riuscire a mantenere la propria cultura d'origine, apprendendo in contemporanea la cultura del nuovo paese e il modo in cui poter promuovere questo biculturalismo nell'educazione dei figli. La questione non è per nulla semplice ed immediata. Secondo la comunità scientifica, che si occupa di approfondire gli aspetti legati all'acculturazione dei migranti, essa rappresenta un cambiamento culturale e psicologico dovuto al contatto con nuove realtà. In questo processo non lineare intercorrono la conservazione del patrimonio culturale da parte del migrante e il suo adattamento alla società ospitante. L'acculturazione integrata, data dalla capacità dell'individuo di aggiungere alla propria cultura d'origine quella della nuova società in cui si sta adattando, è possibile e si configura come la migliore per il benessere dell'individuo. Essa però non viene raggiunta da tutte le persone

* Docente di scuola primaria.

migranti, perché necessita durante l'adattamento del superamento di pregiudizi e stigmi legati al biculturalismo, al bilinguismo e alla migrazione.

Il contesto scolastico può fare molto per l'accoglienza e l'inclusione delle famiglie migranti. La scuola spesso rappresenta per i bambini stranieri il primo contesto di acculturazione e di scoperta, attraverso i boundary events, della loro diversità culturale. Acquista così un ruolo fondamentale nell'aiutare il bambino nella sua costruzione identitaria e culturale. Per i genitori migranti la scuola invece rappresenta un'Istituzione con la quale confrontare i propri itinerari educativi durante la crescita del figlio e modificarli in base alla risposta ottenuta. Potenzialmente la scuola si configura per molti genitori e, in particolare, per le mamme migranti che non lavorano, uno dei primi luoghi di accoglienza e socializzazione.

Perché deve essere compito della scuola accogliere i genitori migranti? Non si tratta di una responsabilità nuova. La scuola, infatti, attraverso il Patto educativo di corresponsabilità si impegna già ad accogliere e dialogare con i genitori con la finalità di accompagnare i propri alunni durante la loro crescita.

LA METODOLOGIA PEDAGOGIA DEI GENITORI COME POSSIBILE RISPOSTA

La Metodologia Pedagogia dei Genitori, nata per valorizzare le conoscenze e le competenze educative dei genitori, rappresenta una strada perseguibile per rispondere alle nuove necessità di alleanza tra scuola e famiglia migrante. Infatti, la Metodologia, in primo luogo, sostiene scientificamente la validità delle conoscenze e delle competenze della famiglia e, in secondo luogo, promuove la creazione di una comunità educante all'interno della società. Essa accoglie tutti coloro che sono interessati al tema e, attraverso gli Strumenti metodologici sviluppati, promuove la partecipazione di tutti i genitori, cercando di superare barriere sociali, economiche, linguistiche, comunicative e culturali.

La Pedagogia dei Genitori si è posta l'obiettivo di mettere in dialogo tra loro le pratiche educative che le mamme e i papà sviluppano

con i propri figli, permettendo una genitorialità allargata e la creazione di punti educativi comuni in una società dove la sfera di cura e crescita dei bambini è sempre più considerata come fatto privato. Il modello nucleare della famiglia porta i genitori a non avere supporto quotidiano nella cura dei figli. Diventa così necessario ricercare da parte delle famiglie nuove solidarietà intra e inter-familiari, obiettivo spesso complicato per i genitori stranieri che, oltre alle difficoltà che accompagnano la crescita dei figli, devono parallelamente affrontare difficoltà strumentali di tipo linguistico e culturale, oltre alla mancata vicinanza della famiglia d'origine. La globalizzazione ha permesso un incontro tra due mondi diversi ma con gli stessi bisogni: il mondo della genitorialità occidentale e il mondo delle migrazioni. La Metodologia può aiutare questi due mondi nell'abbattere le barriere culturali e linguistiche promuovendo il dialogo che porta alla scoperta delle ugaglianze e mettendo al centro la caratteristica comune più importante: la genitorialità.

LA REALTA' DELL'I.C. STRANEO DI ALESSANDRIA

Nel quartiere Cristo della città di Alessandria opera l'I.C. Paolo Straneo, una realtà scolastica multietnica e interculturale che, da oltre vent'anni, attraverso le sue scelte progettuali, promuove un lavoro di inclusione degli alunni partendo dall'accoglienza delle famiglie.

L'Istituto rappresenta una testimonianza di buona pratica scolastica che mette in primo piano l'importanza, per la formazione del bambino, di accogliere e valorizzare all'interno della scuola la famiglia con la sua cultura, e di come la Metodologia Pedagogia dei Genitori sia una valida risposta per la creazione di una comunità educante che supporti questa valorizzazione e accoglienza. Attraverso progetti come il Tè insieme, l'Istituto ha cercato di coinvolgere le famiglie durante tutto l'anno scolastico, nei momenti di festa o di passaggio dei figli tra un ordine di scuola e l'altro. Dall'A.S. 2019/2020 ha incontrato la Metodologia ed è entrato a far parte della Rete Con i nostri occhi. Questo

incontro ha permesso alla scuola di formalizzare le proprie azioni e acquisire un metodo scientifico attraverso cui agire e nuovi strumenti con cui operare. Lo Strumento della Metodologia che più viene utilizzato nell'I.C. è il Gruppo di narrazione. Genitori e insegnanti sono invitati a condividere, in veste di figli o genitori, i propri itinerari educativi su temi positivi e generativi. La solidarietà tra genitori della stessa madrelingua permette anche a chi non conosce l'italiano di partecipare e riportare nella propria lingua del cuore la sua esperienza. L'Istituto ha cercato negli anni di aiutare questi genitori che non parlano italiano a superare la barriera linguistica proponendo loro la traduzione di una parte della documentazione in diverse lingue. Tramite la Metodologia l'Istituto ha potuto così promuovere una nuova visione di curriculum verticale dove la verticalità non è più rappresentata solo dal punto di vista didattico, ma diventa formativa grazie alla partecipazione attiva dei genitori all'educazione del figlio-alunno, in sinergia con la scuola.

IL PROGETTO “MANI NELLE MANI”

All'interno della Centro famiglia di Settimo Torinese il Gruppo di narrazione è stato declinato in un modo speciale. In seguito alla richiesta, di un gruppo culturalmente eterogeneo di mamme, di utilizzare gli spazi della casa famiglia per organizzare delle merende per impiegare il tempo di attesa dei figli impegnati nel doposcuola, è nato il progetto *Mani nelle mani*. Il Progetto si configura come un Gruppo di narrazione multiculturale che ha permesso l'incontro tra mamme italiane e mamme provenienti da altri paesi. Grazie alla presenza di una mediatrice culturale, che traduce le narrazioni dall'italiano all'arabo e viceversa, le mamme hanno potuto e possono esprimersi nella lingua del cuore che padroneggiano con sicurezza. Questo ha dato loro la possibilità di ottenere visibilità in ambito sociale e promuovere l'incontro tra culture differenti, abbattendo così le difficoltà linguistiche, culturali e la solitudine che molto spesso accompagna le mamme migranti. Grazie a questo progetto diverse mamme del gruppo hanno potuto creare legami inter-

familiari con altre mamme, ottenendo un aiuto nell'educazione dei figli. Questi legami hanno coinvolto non solo il gruppo di narrazione ma anche l'ambiente scolastico.

LINGUA MADRE PER ACCOGLIERE

L'I.C. Straneo di Alessandria e il Progetto *Mani nelle mani* promuovono l'inclusione delle famiglie migranti, riconoscendo la dignità della cultura d'origine e della lingua che i genitori usano nella relazione con i figli. Dare spazio alla lingua madre rappresenta un passaggio fondamentale soprattutto per lavorare sullo sviluppo identitario dell'alunno migrante e sul rapporto intergenerazionale tra figli e genitori.

La lingua d'origine, infatti, porta con sé una grande valenza culturale e soprattutto relazionale perché rappresenta la lingua dei legami primari. Il suo uso da parte del bambino può essere rilevante per verificare il suo rapporto con le proprie origini. Il bilinguismo dei bambini migranti non sempre viene visto in modo positivo all'interno della scuola o dai genitori stessi nonostante l'opinione della ricerca scientifica. Secondo gli studiosi, infatti, il bilinguismo da solo non può spiegare l'insuccesso scolastico dei bambini stranieri che dipende da fattori, quali: le condizioni socio-economiche, una mancata alleanza tra scuola e famiglia e lo stigma che persiste sul plurilinguismo stesso, soprattutto per le lingue considerate minoritarie. Andando a valorizzare la lingua madre si hanno ricadute positive sugli apprendimenti degli alunni nella lingua utilizzata per l'apprendimento a scuola. A tal proposito risultano interessanti le ricerche del linguista Cummins che, attraverso la teoria dell'interdipendenza linguistica, mette in luce come le competenze cognitive alla base dell'apprendimento si sviluppano nella prima lingua e possano essere trasferite alla seconda lingua ma che non può avvenire il contrario. La scuola ha il compito di valorizzare la cultura d'origine e la lingua madre dei propri alunni e la Metodologia Pedagogia dei Genitori rappresenta una via per vivere il patto tra scuola e famiglia, che rende possibile questa valorizzazione delle diverse lingue e culture.

LA RETE DI SCUOLE DELLA PROVINCIA DI BOLZANO

La testimonianza di una docente

GHIRARDINI TANYA *

*Nessun ragazzo è perduto
se c'è un insegnante che crede in lui.*

Credo fermamente nei miei alunni.

Ogni singolo giorno provo grande soddisfazione nel trasmettere il mio sapere, affinché i miei alunni ne abbiano beneficio. Ciò è la mia prima motivazione per sentirmi insegnante. Se questa predisposizione è forte e gratificante significa che la passione per questa professione è forte ed è quella giusta. Ed è la professione giusta per me!

Credo fermamente nella famiglia

Credo nella MIA famiglia e in quella degli altri, in quella dei miei alunni. Il concetto di famiglia è molto vasto, così personale, ma al contempo sempre speciale. Questo termine, fondamentale nella mia vita, definisce in modo indelebile il concetto di me come insegnante, inteso come educatore più che come disciplinarista.

Credo fermamente nel rapporto scuola-famiglia

Dietro ogni ragazzo c'è una famiglia: chiunque rappresenti la famiglia dell'alunno. Ho sempre riconosciuto alla famiglia un valore di grande dignità. Le famiglie dei miei alunni non vanno lasciate sole, loro sanno che io ci sono in qualsiasi momento, senza obbligare nessuno. Loro sanno e hanno la percezione che io ci sono con il cuore e l'anima. Empatia e gioco di sguardi senza tante parole rappresentano per me il quotidiano. Ci si capisce al volo e reagisco di conseguenza sempre a profitto ed in aiuto dell'alunno, nel farlo stare bene a scuola.

L'obiettivo del mio rapporto positivo con i genitori è quello di garantire il benessere degli studenti, promuovere e non danneggiare il loro processo di apprendimento. Credo nel voler porre la famiglia al centro valorizzandone l'azione formativa del figlio, futuro cittadino.

Per educare un alunno serve la collaborazione di un'intera comunità educante, con un ruolo di primo piano affidato a scuola e famiglia. Ho constatato che una esperienza di una buona relazione tra casa e scuola ha indotto i miei alunni a ottenere migliori risultati di apprendimento, a sentirsi maggiormente apprezzati.

Proprio tornando dalla Svezia, viaggio Erasmus nel 2013, avevo introdotto 10 anni fa le udienze allargate, in presenza, tra genitori, alunno - figlio e me come insegnante. Questo agire ha portato i suoi frutti anche e non solo nella mia didattica, ma soprattutto nel rapporto a scuola con i miei ragazzi. Si è instaurato fin da subito un rapporto di totale fiducia nei miei confronti: il tutto nell'ottica di far stare bene il loro figlio, mio alunno.

Anche prima di questo evento ho sempre dato grande importanza all'unione di scuola, ragazzi e loro famiglie che sono tutte speciali.

Quando lo scorso anno scolastico 2022-2023 mi è stato proposto di iniziare un percorso all'interno della mia scuola riguardante la Metodologia della Pedagogia dei Genitori, ho accettato con il grande entusiasmo che mi caratterizza sempre. Volevo nuovamente mettermi in gioco, imparare qualcosa di nuovo da poter trasmettere ai miei alunni e alle loro preziose famiglie. Avevo dapprima timore di non sapere, di non essere all'altezza, ma dopo la formazione con i promotori della Metodologia, mi sono resa subito conto che il mio atteggiamento ed approccio positivo verso alunni e loro famiglie era appunto la Pedagogia dei Genitori.

Ho accettato l'aiuto di esperti nelle spiegazioni di che cosa fossero questi gruppi di narrazione. Ascoltando con il cuore tutti gli input che mi arrivano, mi sono buttata in questa nuova avventura didattica emozionalmente molto coinvolgente, avendo fin dal primo incontro un alto numero di genitori partecipanti. Mi sono confrontata con il mio consiglio di classe condividendo la scelta delle tematiche anche quelle future, quelle più importanti per

* Docente Scuola Media Foscolo (Istituto Comprensivo BZ VI) - Bolzano.

la nostra classe. Ho rispettato la decisione della maggior parte del consiglio di classe, il quale non si sentiva pronto ad affrontare una tale esperienza per diverse motivazioni, ma hanno rispettato il fatto che io proseguissi anche da sola. Ho avuto il loro totale sostegno.

Raccontando e affrontando la tematica della presentazione del proprio figlio in tre parole e mettendomi nei panni di mamma di due splendidi figli, Tamara e Nathan, ho aperto in modo accogliente e disinvolto il primo incontro di narrazione. Ho condiviso esperienze dei miei figli con il gruppo sentendomi rispettata ed ascoltata da mamma, estraniandomi dal ruolo di insegnante, scendendo da un piedistallo, sul quale non sono mai salita e non salirò mai. Prediligo un rapporto rispettoso e chiaro "altezza occhi".

Ho provato una bellissima sensazione di ascolto attivo, in cerchio, da parte dei genitori presenti, mamme e papà. Padri e madri che si erano messi in gioco venendo ad un incontro, aperti al dialogo e confronto. Eccezionali!

Nei successivi incontri mi sono pervenute lettere scritte a mano da tutti indirizzate ai loro figli. Un'emozione sempre più grande... era la strada giusta. Chi non se la sentiva per diversi motivi in quel preciso momento di scrivere, di condividere, (non ho chiesto alcun tipo di spiegazione), ha avuto più tempo, ha potuto riflettere su che cosa voler condividere nel grande gruppo senza costrizione. Chi non poteva venire agli incontri, ha sempre comunicato via telefono, contattandomi, lasciando un messaggio. Ho ritenuto tutto ciò come un grande gesto di rispetto, di gratitudine e stimolo per continuare la nostra strada insieme.

Ho in mente momenti importanti... una lettera in particolare scritta nella lingua del paese di origine è stata molto commovente. Non capivo il contenuto, mi bastava unicamente vedere l'emozione negli occhi della mia alunna, mentre la leggeva tra sé e sé. L'interculturalità è sempre stato per me un valore aggiunto mai un ostacolo. La lingua rappresenta un bagaglio pieno di emozioni, una lettera nella loro lingua madre, impagabile!

Senza svaloriare il ruolo di nessuno nella famiglia, ho notato con enorme piacere che

negli incontri si riunivano coppie di genitori, tanti papà che spesso per pregiudizio ingiustificato si tende a pensare che non si preoccupino della scuola. Era un mio piccolo grande orgoglio essere riuscita con la semplicità a coinvolgere così tanti genitori che non vedevano l'ora di vedersi ed affrontare insieme una nuova tematica avvincente che riguardava tutti. Ho creato un rapporto molto positivo e costruttivo entrando in punta di piedi nelle loro vite familiari estrapolando semplicemente solo quello che era giusto afferrare al volo per comprendere meglio i loro figli e farli stare bene a scuola. Affronto con più consapevolezza di prima la vita scolastica quotidiana in modo diverso.

Alla fine dell'anno scolastico i miei alunni hanno avuto il tempo per trascrivere le prime lettere dei loro genitori, di cui i ragazzi non conoscevano il contenuto. Tra commozione, sorrisi strappati e vergogna ingenua di nomignoli che solo i ragazzi conoscevano, i miei alunni hanno voluto condividere con me parti di frasi, paragrafi scritte dai loro genitori. Belle emozioni che danno carica al nostro lavoro e fanno comprendere che il *modus operandi* è quello giusto.

Anche i contributi scritti con cura sulle tematiche delle successive due narrazioni mi sono pervenute puntualmente da parte dei genitori. Ottimi esecutori spinti da un forte affetto ed amore verso i loro figli.

Condividendo sempre tutto con i miei colleghi, ho avuto la bellissima sorpresa che due volte su tre è intervenuto anche il coordinatore di classe senza sentirsi obbligato.

Il cioccolatino donato ai genitori fin dal primo incontro ha portato a volere costruire insieme a loro un'immensa scatola di cioccolatini con "strati di diversi colori e gusti differenti" che creano tante piccole grandi gioie, condite di gratitudine, fiducia, confronto costruttivo, ascolto attivo e condivisione.

Coronamento dell'attività di tutto l'anno scolastico è stato l'intervento dei promotori della Metodologia Pedagogia dei Genitori e di Anna Bianchi, docente universitaria, i quali hanno voluto rimarcare lo splendido lavoro svolto da parte dei genitori ringraziandoli di cuore.

Credo in me...come insegnante... come persona.

Insegnare per me è una vera e propria MISSIONE: avere un ruolo nella formazione intellettuale dei giovani. Non è un compito da poco: è speciale nel quotidiano. Condivido con la mia famiglia aspetti della scuola e trovo anche con loro delle soluzioni o metodi diversi di percepire le diverse situazioni. E' un compito che ogni giorno mi mette in sfida con me stessa, proiettata verso i miei ragazzi a scuola che cresceranno con me nel triennio del percorso della scuola media. Insegnando non si aiutano solamente i ragazzi a formare un loro modo di pensare, ma si educano anche le loro coscienze. Ritengo che sia una responsabilità che mi voglio prendere.

I miei alunni con me rappresentano un altro tipo di famiglia, nella quale si condividono traguardi e piccole grandi sconfitte sempre volte alla crescita individuale di ognuno di noi.

Da una vita ho adottato la Metodologia Pedagogia dei Genitori senza saperlo.

Mi viene spontaneo.

Amo essere mamma,

Amo essere insegnante.

Ringrazio i miei alunni e le loro famiglie che mi hanno aiutato a crescere e, con i quali sono "evoluta" cercando di tirare sempre fuori tutta la passione che provo per la SCUOLA, per i miei alunni e tutto ciò che sta attorno a loro.

Semplicemente GRAZIE a tutti.

OSSERVATORIO

SULLA LEGGE-QUADRO SULL'HANDICAP

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

I "TAVOLI DI LAVORO", PER AFFRONTARE TUTTI I PROBLEMI DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

SALVATORE NOCERA

Il 27 giugno scorso è stata convocata a distanza la prima riunione, dall'inizio della nuova Legislatura, dell'Osservatorio Scolastico sull'Inclusione del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

In apertura il ministro Valditara ha comunicato che verranno avviati dei tavoli di lavoro per affrontare i numerosi problemi normativi fin qui irrisolti.

In Italia i maligni dicono che quando si vuole rinviare la soluzione di un problema, si istituiscono delle commissioni, anche con molti membri. A questo detto malevolo se ne affianca uno analogo, però più ironico, e cioè che una commissione, per lavorare bene e rapidamente, deve essere composta da un numero dispari di membri, possibilmente pochi e preferibilmente meno di tre.

Di fronte a queste suggestioni di taglio "disfattista", ho invece buone attese su questa comunicazione, perché tutti, tra le Associazioni e il Ministero, siamo convinti che i problemi normativi ci siano, che siano urgenti e che da troppo tempo, quasi un anno, non vengano ripresi in esame. E proprio perché ci credo, mi permetto di prospettare alcuni possibili tavoli con i temi da trattare.

Ovviamente si tratta di una proposta personale che, qualora venisse presa in considerazione, dovrà passare prima al vaglio delle Associazioni, dell'Osservatorio e del Ministero.

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

Ecco dunque la proposta, che ha come criterio quello dell'urgenza, di tutti i temi da trattare in contemporanea, elencati senza ordine di priorità e di importanza:

1. Revisione del Decreto istitutivo dell'Osservatorio, prevedendo la presenza permanente di tavoli di lavoro, rivedendo in parallelo il regolamento interno per il funzionamento dell'Osservatorio stesso.

2. Formulazione del profilo nazionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione di cui all'articolo 3 del Decreto Legislativo 66/17 e chiarimenti definitivi sui compiti dei collaboratori e collaboratrici scolastiche per l'assistenza igienica degli alunni e delle alunne con disabilità, tema sul quale mi sono soffermato in un mio precedente contributo.

3. Valutazione della qualità dell'inclusione scolastica realizzata nelle singole classi e nelle singole scuole di cui all'articolo 4 del citato Decreto 66/17, con riguardo al PAI (Piano Annuale per l'Inclusione) di cui all'articolo 8 dello stesso Decreto.

4. Completamento della normativa sul Profilo di Funzionamento di cui all'articolo 5 del Decreto Legislativo 66/17.

5. Progetto di vita degli alunni e delle alunne con disabilità, di cui all'articolo 6 del Decreto 66/17, con particolare riguardo ai nuovi modelli di PEI (Piano Educativo Individualizzato), alla prosecuzione degli studi universitari o all'inserimento lavorativo.

6. Formazione iniziale sulla pedagogia e la didattica inclusiva di tutto il personale scolasti-

co, direttivo, ispettivo e docente. Per tutti i docenti deve già applicarsi la Legge 79/22, con la richiesta dell'aumento dei cinque Crediti Formativi Universitari in pedagogia, portandoli almeno a venti (pare invece che gli attuali appositi lavori ministeriali sembrerebbe volessero ridurli a tre...). In mancanza di ciò continuerà la delega del progetto inclusivo da parte dei docenti curricolari ai soli docenti di sostegno.

7. Riforma della specializzazione per il sostegno, prevedendo un'apposita classe di concorso, tramite laurea triennale in Scienze dell'Educazione, seguita da due anni di specializzazione relativi ai prevalenti bisogni educativi determinati dalle differenti disabilità, nonché da un sesto anno abilitante, come introdotto dalla citata Legge 79/22, dedicato al tirocinio diretto e indiretto.

In particolare i quattro semestri del biennio dovrebbero essere destinati rispettivamente a:

- a) inclusione degli alunni con disabilità intellettive;
- b) inclusione degli alunni con disturbi del neurosviluppo;
- c) inclusione degli alunni con minorazioni visive e con pluriminorazioni;
- d) inclusione degli alunni con minorazioni uditive (sordi segnanti, sordi oralisti).

In tal modo si colmerebbero i vuoti rilevati a causa dell'attuale genericità dei corsi polivalenti, ridotti a un solo anno, rispetto alla vecchia specializzazione monovalente che era biennale e più qualificata.

Quanti poi non volessero restare a vita su tale cattedra, potrebbero, con un biennio aggiuntivo, prendere la laurea magistrale in Scienze dell'Educazione, ottenendo in tal modo il passaggio di ruolo (mobilità professionale) su altra cattedra curricolare.

Quanti non sono favorevoli all'ipotesi dell'apposita classe di concorso per il sostegno, condividono la proposta del professor Dario Ianes, consistente nell'abolizione del docente di sostegno assegnato ai singoli alunni, e la presenza, invece, di un gruppo di docenti specializzati itineranti a livello di un certo numero di scuole in rete, che effettuino consulenze periodiche alle classi e su chiamata nelle classi dove insorgono emergenze. Questo gruppo potrebbe avere sede presso la Scuola Polo del

CTS (Centro Territoriale di Supporto per l'Inclusione, presente in ogni ambito provinciale). E tuttavia mi chiedo: è realistica questa ipotesi? Penso infatti che il passaggio brusco dall'attuale situazione dell'assegnazione di ore di sostegno a ciascun alunno con disabilità, all'assenza assoluta supplita solo dai gruppi itineranti CTS, creerebbe un grave disorientamento e forse la ribellione delle famiglie. Ovviamente, se questa ipotesi venisse accolta, si dovrebbe effettuare una radicale modifica, non solo della mentalità di famiglie e docenti, ma anche di tutta la normativa inclusiva, fondata sin dai primi Anni Settanta e sino ad oggi sul numero di ore di sostegno da assegnare sulla base della certificazione di disabilità. Non solo, quindi, si dovrebbe modificare ad esempio il Decreto Interministeriale 182/20, sui nuovi modelli di Piani Educativi Individualizzati, già in fase di "correzione", ma dovrebbe essere radicalmente modificata pure la recente Legge Delega 227/21 in materia di disabilità, i cui Decreti Delegati sono in fase di elaborazione.

Mi sembra invece opportuno potenziare l'attuale presenza presso i CTS di un gruppetto di docenti specializzati per consulenze anche itineranti alle scuole di competenza territoriale. Attualmente, infatti, tali docenti svolgono questa preziosa attività a titolo di volontariato, lavorando nei CTS nel tempo libero dalle lezioni; per non perdere invece il contatto con la scuola attiva, sarebbe opportuno assicurare loro un semiesonero dall'insegnamento, consentendo così un giusto riconoscimento a questo lavoro e ottenendo al tempo stesso un raddoppio dei docenti presso i CTS a parità di spesa.

Quest'ultima è una proposta avanzata da tempo dalla Lista di Discussione ("Suggerimenti per la didattica della vicinanza), composta da oltre duecento tra ispettori, dirigenti e docenti della scuola, docenti universitari e del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), oltretutto da esperti e famiglie, proposta che chi scrive condivide pienamente.

8. Formazione obbligatoria permanente in servizio sull'inclusione scolastica (articolo 13 del Decreto 66/17), di tutto il personale scolastico, con particolare attenzione a tutti i docenti, una formazione che si deve annualmente realizzare nelle proprie scuole.

9. Attuazione, in sostituzione degli abrogati

GLIP, dei GIT (Gruppi per l'Inclusione Territoriale) di cui all'articolo 9 del Decreto 66/17, colmando così un gravissimo vuoto normativo che sfavorisce il coordinamento di tutti i servizi necessari e utili all'inclusione. Il tutto tramite la stipula di "accordi di programma provinciali" tra scuole, ASL, Enti Locali ed Enti del Terzo Settore, particolarmente utili per garantire l'esigibilità dei diritti degli alunni e delle alunne con disabilità, come dimostrato laddove, specie al Nord, questi ottimi strumenti giuridici, voluti dall'articolo 12, comma 1 della Legge 104/92, sono stati stipulati.

10. Prendendo spunto dall'articolo 12 del Decreto 66/17, sarebbe opportuno istituire, presso le Facoltà di Scienze dell'Educazione, come da tempo richiesto dal professor Luigi D'Alonzo presidente della SIPES (Società Italiana di Pedagogia Speciale), le "scuole universitarie di specializzazione" per il sostegno, come avviene per tutte le altre facoltà universitarie. Esse, dotate di adeguate risorse umane e in collegamento tra loro e i Ministeri dell'Istruzione e del Merito, dell'Università e per le Disabilità, provvederebbero alla maggiore qualità della formazione di tutto il personale scolastico e alla specializzazione per il sostegno. Questo eviterebbe l'assurda disparità di autorizzazioni di migliaia di aspiranti per ciascun corso assegnati a molte università del Centro-Sud, rispetto alle ragionevoli poche centinaia di richieste del Nord.

11. Continuità didattica di cui all'articolo 14 del Decreto 66/17, da sempre richiesta dalle famiglie, ma mai effettivamente attuata.

12. Istruzione domiciliare di cui all'articolo 16 del Decreto 66/17, prevedendo chiaramente la presenza dei docenti e degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione presso il domicilio dell'alunno/alunna, nonché l'uso di tecnologie informatiche, senza restrizioni, per le lezioni da ricevere a distanza.

I contenuti di questi "tavoli" potranno essere accorpati o ad essi se ne potranno aggiungere altri. Questa elencazione è dettata, in sostanza, dalla necessità di completare, armonizzandolo, il nostro sistema normativo inclusivo, anche in vista dell'annunciato Testo Unico che effettuerà una più razionale armonizzazione di tutto il sistema normativo inclusivo. Ovviamente per questa razionalizzazione occorrerà contempo-

aneamente eliminare alcune imperfezioni presenti nella nostra normativa, quali ad esempio l'articolo 13, comma 3 del Decreto Legislativo 62/17 che consente agli alunni con DSA (disturbi specifici di apprendimento) di prendere il diploma di scuola media, pur se esonerati dallo studio, e l'esame della lingua straniera, rompendo così la coerenza del nostro sistema giuridico. Un altro esempio è costituito dalla "messa fuori ruolo" dei docenti con disabilità, ai quali è però vietato svolgere attività culturali e consulenze nelle scuole, essendo consentito solo di svolgere attività amministrative presso le segreterie, come da tempo segnalato da un gruppo di insegnanti coordinati dalla professoressa Elisabetta Scuotto.

In parallelo ai "tavoli", però, il Ministero dovrebbe rimediare all'assai frequente disapplicazione della nostra normativa inclusiva da parte delle scuole, specie nei confronti dei diritti delle famiglie sulla partecipazione ai GLO (Gruppi di Lavoro Operativi per l'Inclusione), sulla formulazione dei Piani Educativi Individualizzati e sull'accesso agli atti amministrativi concernenti l'inclusione dei propri alunni e alunne con disabilità.

In tal senso, durante la citata riunione dell'Osservatorio Ministeriale del 27 giugno, la professoressa Marisa Pavone dell'Università di Torino, che da anni si occupa di coordinare i vari Delegati dei Rettori per l'Inclusione, ha segnalato la disinvolta disapplicazione, da parte di troppe scuole, della normativa, conseguente ad un'erronea interpretazione dell'autonomia scolastica. Di fronte a questi casi, non occorrono norme legislative, basterebbe infatti che il Ministero ricomponesse un gruppo di ispettori tecnici espressamente specializzati nell'inclusione scolastica, oggi quasi totalmente inesistenti.

Non sono mai stato un *laudator temporis acti*, un nostalgico del passato, ma in questo caso rimpiango fortemente il periodo dagli Anni Settanta alla fine degli Anni Novanta, in cui iniziò e via via si consolidò a livello culturale il processo inclusivo italiano, proprio grazie a quel formidabile gruppo di professionisti. Ricordo con affetto e nostalgia gli ispettori più famosi che l'Osservatorio del Ministero dovrebbe anche onorare pubblicamente con qualche

iniziativa, perché, purtroppo, si parla in molti casi di persone scomparse. Personalmente ho imparato moltissimo da figure come Aldo Zelioli, Laura Serpico Persico, Franco Fusca e Sergio Neri, ai quali, insieme al professor Andrea Canevaro, deve tutto il mondo della scuola inclusiva.

I “tavoli” dovrebbero comunque essere costituiti con l’iscrizione degli interessati prima delle vacanze estive e potrebbero cominciare a lavorare già dal prossimo mese di settembre, per concludere i lavori entro fine anno. Ciò per evitare il rischio che si avverino le malevoli maldicenze sulle commissioni di cui si è detto inizialmente.

Una riprova di ciò si può avere guardando la storia dell’elaborazione dei Piani Biennali di adeguamento della normativa italiana alla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, che devono essere elaborati dall’Osservatorio Nazionale sulla Condizione delle Persone con Disabilità, operante presso il Ministero per le Disabilità, in forza della Legge 18/09 di ratifica della Convenzione stessa da

parte dell’Italia. Ebbene, sino ad oggi non si è avuta ancora alcuna attuazione di Piano, essendo ormai pervenuti alla formulazione del terzo di essi, che ora diverrà triennale. È possibile, invero, elaborare i contenuti dei diversi tavoli di lavoro in tempi ragionevolmente brevi. E una riprova esemplare, per citare un “grande precedente”, l’abbiamo con i lavori dell’Assemblea Costituente che in un anno e mezzo elaborò la nostra Carta Costituzionale, dalla metà del 1946 alla fine del 1947.

Data dunque la disponibilità del ministro Valditara, che ha giustamente proposto la costituzione dei “tavoli di lavoro”, ora spetta al Ministero predisporli e all’Osservatorio produrre le ipotesi normative entro la fine del 2023. Saranno poi lo stesso Ministero dell’Istruzione e del Merito, insieme al Ministero dell’Università e a quello per le Disabilità, in collaborazione con l’Osservatorio Ministeriale, come stabilisce l’articolo 4, comma 3 della Convenzione ONU, ad utilizzare prontamente questo materiale per gli interventi richiesti e necessari.

VOGLIAMO DAVVERO CHE RITORNINO LE CLASSI SPECIALI?

EVELINA CHIOCCA *

In merito alla questione della riforma della specializzazione per il sostegno e dell’istituzione di un’apposita classe di concorso è in atto, a livello nazionale, un dibattito acceso. Si dichiara contraria alla proposta Evelina Chiocca che spiega, nell’articolo che segue, i rischi che tale scelta può comportare.

Fra le ipotesi elencate da Salvatore Nocera ritorna - ancora - la proposta di una apposita classe di concorso per i docenti oggi “specializzati per le attività di sostegno”.

Sinceramente non so se sfugga il fatto che un’ipotesi come quella ampiamente descritta nell’articolo avrà quale unico risvolto la costituzione di “classi speciali”, dove - la domanda è lecita - c’è da capire quali potranno essere gli insegnamenti rivolti agli alunni con disabilità.

Il sostegno, del resto, non è un “insegnamento” (per chiarire: non è che il docente specializzato possa proporre contenuti disciplinari affe-

renti al “sostegno”). E dato che non è un insegnamento, a che cosa serve la classe di concorso?

L’ipotesi proposta è orientata a formare da un punto di vista medicalizzante (è scritto nell’articolo: “In particolare i quattro semestri del biennio dovrebbero essere destinati rispettivamente a: a) inclusione degli alunni con disabilità intellettive; b) inclusione degli alunni con disturbi del neurosviluppo; c) inclusione degli alunni con minorazioni visive e con pluriminorazioni; d) inclusione degli alunni con minorazioni uditive - sordi segnanti, sordi oralisti”). Si punta a conoscere le “disabilità”... e non la “persona”, come richiede un approccio pedagogico-didattico inclusivo.

* Presidente CIIS, Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno.

Ci sono ipotesi e contro-ipotesi. Nell'articolo, infatti, si legge: "Quanti poi non volessero restare a vita su tale cattedra, potrebbero, con un biennio aggiuntivo ...". Ora, la questione - e riprendo il passaggio sopra citato - non è di "passare da incarico sul sostegno a quello sulla disciplina".

La questione è di garantire alla scuola personale professionalmente competente e questo vale per chi riceve l'incarico sul sostegno come chi riceve l'incarico su posto disciplinare. Solamente con personale formato e consapevole della corresponsabilità educativo-didattica, come delle strategie e metodologie didattiche inclusive, si potrà realizzare l'inclusione. Tutto il resto - dal mio personale punto di vista - sono solo ipotesi che distolgono dal perseguire l'inclusione e dal garantire il diritto allo studio degli alunni con disabilità.

In relazione alla proposta della classe di concorso una cosa è certa: la classe di concorso garantisce l'immediata immissione in ruolo del docente, ovvero la garanzia del posto di lavoro; non richiede certamente quelle competenze professionali necessarie per creare inclusione in una classe in modo corresponsabile e non garantisce neppure la continuità, la pseudo-motivazione che sembra alimentare l'attenzione del legislatore; in altre parole l'acchiappa-consenso.

Che dire? I docenti ringraziano!!! E come non potrebbero? Ringraziano perché qualcuno si preoccupa di garantire loro il posto di lavoro e anche se saranno bloccati "a vita", che importa?

Personalmente, ed è noto, non condivido in assoluto questa impostazione; non sono d'ac-

cordo sulla classe di concorso. Ritengo che questa sia la via opposta rispetto a quella che promuove inclusione.

Ed ora facciamoci anche qualche domanda sull'alunno con disabilità.

Che cosa succederà una volta introdotta la classe di concorso?

Con la classe di concorso avrà finalmente il "suo esclusivo insegnante", magari specializzato per la "sua disabilità" perché l'approccio sarà "sanitario" e non certo "pedagogico-didattico". E questo approccio - va detto - è quello che fa riemergere l'eterno bambino, la persona che non è capace di agire da sola, insieme al lungo elenco dei "non sa fare". Alla faccia dell'approccio culturale ICF, tanto decantato. Anche questo utilizzato come "specchietto per le allodole".

Se passa la classe di concorso, potremo quindi vedere riaprirsi le classi speciali in forma ufficiale, oggi le chiamano "laboratori potenziati"; la scuola diventerà un parcheggio, perché delega e deresponsabilizzazione ne saranno le caratteristiche salienti.

Come si può insistere su una visione così ristretta?

Come si fa a persistere nel proporre ipotesi "risolutive" che emarginano e allontanano gli alunni "da quei percorsi comuni introdotti negli anni Settanta del secolo scorso?"

Come si può disperdere un'esperienza faticosamente conquistata e non ancora completamente raggiunta?

Classe di concorso sul sostegno, dal mio punto di vista, apre alla "scuola-parcheggio" se non alla "scuola-centro di riabilitazione".

E insistiamo ancora nel parlare di inclusione?

SI TORNA A PARLARE DI CATTEDRE MISTE

EVELINA CHIOCCA

Nell'intervista rilasciata alcune settimane fa a *Orizzonte Scuola*, Dario Ianes rilancia la cattedra mista, già indicata giorni prima da Marcello Pacifico in un suo commento in vista dell'incontro dell'Osservatorio permanente dell'inclusione scolastica presso il MIM.

Nel suggerire al MIM alcuni tavoli di lavoro, Marcello Pacifico (il cui pensiero condivido e

sottoscrivo parola per parola), dopo aver richiamato la necessità della formazione del personale docente e dei dirigenti scolastici (in ingresso e in servizio), indica quanto segue:

"Potrebbe essere proposto un tavolo sulla cosiddetta "cattedra mista", modalità organizzativa che sostiene la corresponsabilità inclusiva, in grado di contrastare concretamente la

delega al solo docente con incarico su posto di sostegno e la deresponsabilizzazione dei docenti con incarico sulla disciplina". (<https://www.orizzontescuola.it/inclusione-alunni.../...>)

Sulla cattedra mista, siamo intervenuti già anni fa con un articolo scritto a più mani da me, da Paolo Fasce, Claudio Berretta, Giulia Giani, Tina Naccarato, Michela Giangualano, pubblicato da "Italian Journal of Special Education for Inclusion" (anno III | n. 2 | 2015), di cui riporto il link (l'articolo è leggibile online): <https://ojs.pen-samultimedia.it/.../article/view/1661/1604>

Che cosa si intende per cattedra mista?

Operativamente si tratta di proporre ai docenti la seguente modalità organizzativa:

- una parte dell'orario di servizio su posto disciplinare;
- una parte dell'orario di servizio su posto di sostegno.

Secondo il mio approccio, questa partizione dovrebbe coinvolgere tutti gli insegnanti di una stessa classe (chiaramente se restano delle ore, andranno effettuate in altra classe).

Personalmente, lasciatemelo scrivere, mi fa molto piacere sapere che anche Dario Ianes si dica convinto della cattedra mista, seppur proposta come "correttivo parziale". L'ipotesi rilanciata divide a metà l'orario di servizio: il che, operativamente, non è possibile; al riguardo,

pertanto, invito a cogliere l'essenza della proposta). La sua autorevolezza rende l'ipotesi "cattedra mista" (da rivedere chiaramente nella distribuzione oraria) decisamente più solida. L'intervento di Dario Ianes è riportato nel link: <https://www.orizzontescuola.it/istituamo-cattedre-miste.../>.

Che tipi di correttivi mettere? Correttivo parziale è quello che non ci sia più un sostegno a cattedra piena ma ci sia una cattedra mista, che ti porti a fare metà delle ore nella materia curricolare e metà delle ore nel sostegno. Questo va nella direzione di normalizzare parzialmente: non sei solo la figura di sostegno per i ragazzi con disabilità, sei un docente curricolare e fai anche ore di sostegno. Se riuscissimo in qualche maniera a distribuire le ore di sostegno dentro il quadro più normale, eviteremmo il meccanismo di delega. I curricolari vanno formati, perché riusciranno ad adattare la loro didattica e delegare meno. In prospettiva sono anni che continuo ad immaginare e sperimentare che si possa addirittura evolvere radicalmente la figura del sostegno".

Concludo che forse è davvero giunto il tempo di togliere la "cattedra piena": vi è necessità di una evoluzione, come suggerisce Dario Ianes, un'evoluzione che dia ancor più senso e solidità al processo inclusivo nel suo insieme.

ASSISTENTI ALL'AUTONOMIA E ALLA COMUNICAZIONE: SUBITO IL PROFILO NAZIONALE!

SALVATORE NOCERA

Tramite la Sentenza n. 127 del 23 giugno scorso, la Corte Costituzionale ha totalmente annullato la Legge 10/22 della Regione Molise che aveva creato l'Albo Regionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione (d'ora in poi nominati anche come AAC). Il Governo precedente a quello attuale aveva proposto ricorso alla Corte, lamentando l'incostituzionalità degli specifici articoli di quella Legge Regionale, concernente appunto la composizione dell'Albo Regionale e questo per il contrasto con l'articolo 117 della Costituzione che assegna esclusivamente allo Stato la for-

mulazione del profilo delle diverse professioni e anche gli Albi ad esse relative, a seguito della Legge Costituzionale 87/53, mentre consente alle Regioni di normare esclusivamente gli effetti delle Leggi nazionali nell'ambito della normativa regionale.

Nel caso specifico la Corte si è basata non solo sull'articolo 13, comma 3 della Legge 104/92, ma anche sull'articolo 42 del DPR (Decreto del Presidente della Repubblica) 616/77 e soprattutto sull'articolo 3 del Decreto Legislativo 66/17, come integrato dal successivo Decreto Legislativo 96/19, che prevedeva

espressamente l'obbligo da parte del Governo di formulare il decreto sul profilo nazionale degli educatori per l'autonomia e la comunicazione entro 180 giorni dall'entrata in vigore del Decreto stesso (maggio 2017!), ciò che è stato sin troppo ampiamente disatteso.

Su tale Sentenza e su cosa essa significhi nel panorama del nostro diritto vigente e di quello da anni in attesa di completamento, chi scrive desidera intervenire a titolo esclusivamente personale, occupandosi di normativa scolastica inclusiva da oltre cinquant'anni con vari scritti e interventi in convegni.

Apparentemente si tratta di una decisione limitata ad avere effetti giuridici solo nell'ambito della Regione Molise, ma in realtà le conseguenze di essa si ripercuotono a livello nazionale. Tale pronunciamento, infatti, è importante per avere risvegliato dal torpore pluriennale i vari Governi, compreso quello attuale, nell'emanare, come richiesto dal citato Decreto Legislativo 96/19, il profilo nazionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione, previa intesa con gli Enti Locali, che dovevano e debbono tuttora essere convocati a tal fine dal Governo. E questa Sentenza, pur non invitando esplicitamente il Governo e il Parlamento – come la Corte è solita fare in numerose circostanze assai delicate – contiene implicitamente questo richiamo. Dopo di essa, infatti, qualunque Governo, a partire da quello attuale, è tenuto immediatamente ad avviare e concludere i contenuti del profilo nazionale dei citati assistenti all'autonomia e alla comunicazione, con la precisazione del titolo di studio di accesso, che la SIPES (Società Italiana di Pedagogia Speciale) ha proposto in una nuova laurea apposita, nonché del mansionario, dei diritti e degli obblighi sia da parte sia dello Stato che degli AAC.

Personalmente ritengo, anche rifacendomi ai lavori iniziati al Ministero dell'Istruzione e del Merito con il coordinamento dell'ispettore Raffaele Ciabrone, già a partire dall'emanazione del Decreto 96/19, che la nuova laurea triennale dovrebbe prevedere sei semestri, aventi, ad esempio, i seguenti contenuti:

- 1: principi di pedagogia generale e speciale;
- 2: tiflografia e metodo Braille per la comunicazione agli alunni minorati della vista;
- 3: LIS (Lingua dei Segni Italiana) per gli alun-

ni sordi segnanti, tecniche comunicative per gli alunni sordi con altre minorazioni, lettura labiale e comunicazione per gli alunni sordi oralisti;

4: tecniche comunicative per gli alunni con disabilità intellettive;

5: metodo ABA (Analisi Applicata del Comportamento) e altre tecniche per gli alunni con problemi del neurosviluppo;

6: tecniche per l'autonomia degli alunni con disabilità fisiche e motorie.

Il tutto con attività di tirocinio diretto e indiretto, sotto la guida di tutor. I docenti per le tecniche specifiche potrebbero essere anche esperti con documentata competenza, segnalati alle Università dalle Associazioni di persone con disabilità e dei loro familiari o da altri Enti del Terzo Settore.

Ovviamente queste mie ipotesi formative dovranno essere vagliate, ed eventualmente sostituite, dal Ministero dell'Università e della Ricerca, da quello dell'Istruzione e del Merito e da quello per le Disabilità.

In mancanza di un profilo nazionale giuridico ed economico, qualunque singolo, e soprattutto qualunque Ente che ha la rappresentanza dei diritti delle persone con disabilità, potrebbe diffidare il Governo a provvedere, pena la denuncia penale per omissione di atti di ufficio e interruzione di un pubblico servizio. Infatti, in mancanza del profilo nazionale, ogni Ente Locale, tenuto alla fornitura di detti assistenti, potrebbe continuare a consentire tale professione a qualunque assistente educatore, con palese sfregio del preciso diritto degli alunni/alunne e studenti/studentesse con disabilità ad avere assegnato in base al loro PEI (Piano Educativo Individualizzato) assistenti con competenza normata e documentata.

Scatterebbe quindi anche il principio del divieto di discriminazione nei confronti di questi alunni e studenti, fissato sia dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (Legge dello Stato 18/09), sia dalla Legge 67/06 (Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni).

Penso quindi che sia da ringraziare la Regione Molise la quale, pur errando a livello di legittimità costituzionale, ha mostrato una premura e un'attenzione ai diritti degli alunni con disabilità superiori a quelli dei vari Governi che si sono succeduti a partire dalla Legge 517/77,

che ha dettato i principi del passaggio dall' "inserimento scolastico" (introdotto dall'articolo 28 della Legge 118/71), all' "integrazione". Occorre ora che si dia piena attuazione alla Convenzione ONU e al Decreto 66/17, che hanno introdotto in Italia il principio normativo dell' "inclusione". Presente infatti nell'articolo 24 della Convenzione ONU (Educazione), con la ratifica di quest'ultima da parte dell'Italia, tramite la citata Legge 18/09, tale principio è oggi norma di diritto vigente, come affermato dalla Sentenza della Corte Costituzionale 80/10 e anzi, come ripetutamente sostenuto ad esempio da Giampiero Griffo, attuale coordinatore dell'Osservatorio Nazionale sulla Condizione delle Persone con Disabilità, Legge di rilevanza costituzionale, a seguito delle modifiche introdotte nel comma 1 dell'articolo 117 della Costituzione, ove si dice che la nostra legislazione deve adeguarsi alle norme di diritto internazionale, poiché i principi della Convenzione ONU riguardano ormai "diritti umani universali" e non solo singoli diritti "soggettivi".

Inoltre l'emanazione del profilo nazionale professionale degli AAC è fondamentale per gli alunni e le alunne con disabilità, poiché attualmente il vuoto normativo ha creato una paurosa diversità di risposte organizzative a livello non solo regionale, ma addirittura comunale, con danni per lo stato giuridico ed economico degli attuali AAC e con gravissimi disagi per gli alunni con disabilità, dovuti ai ritardi di nomina e all'insufficiente preparazione di alcuni tra gli stessi assistenti.

La stessa Proposta di Legge, presentata nella precedente legislatura e ripresentata anche in quella attuale dalla senatrice Carmela Bucalo, non potrà andare in porto senza la preventiva pubblicazione del profilo nazionale professionale degli AAC. Ne è riprova il fatto che le audizioni al Senato avviate subito dopo l'inizio della nuova legislatura sono ferme, non solo per il mancato calcolo preciso della copertura finanziaria, ma, dopo la recentissima Sentenza della Corte Costituzionale in esame, proprio anche per la mancata pubblicazione del profilo nazionale professionale degli AAC.

In tal senso ritengo che il mondo della disabilità debba essere riconoscente alla senatrice Bucalo, perché, malgrado le lacune della sua Proposta di Legge, ha mostrato sensibilità per i

diritti degli alunni con disabilità e degli AAC, superiore a quella degli altri partiti, compresi quelli di Centro e di Sinistra.

Ci si augura pertanto che l'attuale ministro dell'Istruzione e del Merito, Valditara, anche d'intesa con la ministra per le Disabilità, Locatelli, sottoponga al Governo un'ipotesi di profilo nazionale degli AAC, convocando contestualmente le organizzazioni delle Regioni e degli Enti Locali, per l'espressione dell'intesa prevista dall'articolo 3 del Decreto 66/17, integrato, come detto, dal Decreto 96/19. Sarebbe questo il più bell'intervento normativo a favore degli alunni e degli studenti con disabilità, nonché a favore degli assistenti all'autonomia e alla comunicazione attualmente in servizio e a quelli che verranno. Sono stati infatti proprio questi ultimi a stimolare la senatrice Bucalo, appartenente allo stesso partito che guida la maggioranza parlamentare, a presentare sia nella scorsa legislatura che in quella presente la citata Proposta di Legge, poiché oggi il loro stato giuridico ed economico è divenuto sostanzialmente oggetto delle decisioni delle Cooperative Sociali alle quali gli Enti Locali appaltano il servizio di cui all'articolo 13, comma 3 della Legge 104/92, con gravissimo disagio, sia per la precarietà dei loro rapporti di lavoro, sia per la riduzione a circa un terzo delle somme erogate dagli Enti Locali appaltanti, con la motivazione della copertura riguardante le spese generali.

Al Ministero dell'Istruzione e del Merito si chiede inoltre che voglia trovare la copertura finanziaria per questa importante modifica normativa, notevolmente ritardata anche a causa della mancata definizione della stessa prescritta copertura finanziaria, come accennato in precedenza.

È per altro da tenere presente e ribadire che questa stabilizzazione è fortemente attesa pure dagli alunni e dagli studenti con disabilità e dalle loro famiglie, perché tale vuoto normativo crea una paurosa e deplorabile discontinuità didattica, che si eviterebbe invece con la stabilizzazione nei ruoli dello Stato.

Ed è ancora da considerare che il grave ritardo di intervento normativo non riguarda solo l'attuazione dell'articolo 3 del Decreto Legislativo 66/17 sugli AAC, ma rientra in una grande mole di inattività normativa, concernen-

te tanti altri articoli di quello stesso Decreto, quali il regolamento sulla valutazione della qualità inclusiva nelle singole classi e nelle singole scuole (articolo 4), la definitiva formulazione del complesso di norme sul Profilo di Funzionamento (articolo 5), la promessa – ma ancora non pubblicata – emanazione del Decreto correttivo del Decreto interministeriale 182/20 sui nuovi modelli di PEI (articolo 7), i mancati chiarimenti sulla formulazione del PAI, il Piano Annuale per l’Inclusione (articolo 8), la mancata istituzione operativa dei GIT, i Gruppi di Lavoro per l’Inclusione Territoriale che hanno sostituito gli abrogati GLIP, i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali (articolo 9), la mancata emanazione di norme chiare relative all’obbligo di aggiornamento iniziale e in servizio del personale ispettivo, direttivo e docente sull’inclusione scolastica (articolo 13), la continuità didattica (articolo 14) e la mancata emanazione del regolamento sull’istruzione domiciliare (articolo 16).

Non proseguo a questo punto con tale triste elencazione, che tuttavia riguarderebbe anche le autorizzazioni dei corsi di specializzazione per il sostegno, spesso assegnati, per migliaia di posti, ad Università pubbliche e private e sulla cui correttezza sarebbe da dubitare, per lo svolgimento in buona parte con lezioni a distanza e senza alcun controllo di ispettori ministeriali, come invece avveniva sino alla fine degli Anni Novanta.

Questo Governo ha il tempo sufficiente per dare finalmente risposte credibili alle attese del mondo della disabilità. È necessario che si metta immediatamente all’opera, a partire dalla prima riunione dell’Osservatorio Scolastico Ministeriale sull’Inclusione, convocato per il 27 giugno.

Auguri per il Ministro e il Governo, ma soprattutto per gli alunni e le alunne con disabilità!

da *Superando* del 26/06/2023

VITA DA EDUCATORE: 7,50 EURO L’ORA, PRECARIATO, SCARSA CONSIDERAZIONE

SABINA PIGNATARO

È in atto un abbandono della professione da parte di educatori ed educatrici. Come mai? Le cause sono molteplici. Economiche («Aiuto una ragazzina che vuole uccidersi. È adeguata una paga oraria di 7,50 euro?»); scarso riconoscimento sociale («A scuola sono vista come quella che accompagna al bagno il bambino con disabilità»); condizioni di lavoro precarie («Durante il C

ovid siamo rimasti senza tutele»); notti non pagate («Assurdo pensare che nelle comunità per minorenni di notte si dorma»)

Paghe inadeguate (7,50 euro all’ora, è la professione con la retribuzione più bassa tra quelle che richiedono un titolo di laurea), condizioni di lavoro precarie, una scarsa considerazione sociale (l’opinione pubblica fatica a dare il giusto valore al lavoro dell’educatore).

Tutto ciò sta provocando un esodo dalla professione educativa e un calo degli iscritti ai corsi di laurea per educatori (molte Università

non sono riuscite quest’anno a riempire i posti a disposizione). E’ in atto un abbandono della professione da parte di educatori ed educatrici. Qualcuno lo definisce «esodo», altri «fuga», altri ancora «defezione». Con la conseguenza che molti servizi fondamentali (educative domiciliari, comunità alloggio, centri diurni per persone con disabilità, sostegni scolastici...) non stanno riuscendo a trovare professionisti educativi.

Perché mollano? Dicono no a un lavoro che pure piace ma è indegnamente retribuito; no a condizioni lavorative che mortificano l’impegno professionale; no a un lavoro che in troppi in questa società faticano a considerare vero lavoro.

Un educatore prende 7,50 euro all’ora

Un educatore oggi prende circa 7,50 euro all’ora. Questo è il punto dolente. Tra le professioni che prevedono l’obbligo di un titolo di lau-

rea, quella di educatore/educatrice è la professione con lo stipendio più basso. C'è la percezione di essere l'ultimo scalino tra le figure del welfare.

Un'educatrice che lavora con adolescenti in carico alla neuropsichiatria infantile racconta: «Quante volte mi trovo in macchina con una ragazzina che vuole uccidersi. E per questo mio starle accanto la società ritiene adeguata una paga oraria di 7,50 euro».

A ciò si aggiungono condizioni di lavoro difficili: incarichi frammentati nella stessa giornata (qualche ora di qua, qualche ora di là, con trasferimenti anche lunghi), forme di lavoro «a cottimo» (vengono retribuite le ore effettivamente svolte, per cui se il bambino non va a scuola l'educatore non viene pagato), indennità per lavoro notturno basse quando non assenti (le cosiddette «notti passive» nelle comunità educative); ore di progettazione educativa non riconosciute e così via. Come quando si dice che «la notte in comunità la può fare chiunque, tanto si dorme». Ma solo chi non sa può pensare che nelle comunità per minorenni di notte «si dorma». E se succede qualcosa non ci vuole forse una risposta pertinente e specialistica? La notte è un momento tra i più delicati per l'essere umano che ha vissuto esperienze avverse e traumi. Qui si entra nello specifico dell'educatore. La cura educativa richiede pensiero, richiede preparazione».

La fragilità contrattuale acuita dalla pandemia (specie nel Terzo Settore)

L'emergenza educatori è esplosa nel post Covid come reazione alla fragilità contrattuale sperimentata in quel periodo. I mesi della pandemia hanno infatti messo a nudo la vulnerabilità di tanti educatori ed educatrici impiegati nel privato sociale. Mentre i dipendenti pubblici erano tutelati nel periodo in cui i servizi rimanevano chiusi, gli educatori al lavoro nelle organizzazioni di Terzo settore (la maggioranza) non beneficiavano di analoghe protezioni. Così in molte/i hanno scelto di migrare nel mondo della scuola pubblica (attraverso le cosiddette Mad, le messe a disposizione per diventare supplente, oppure attraverso il Tfa, il tirocinio formativo attivo per diventare insegnante di sostegno), il cui fabbisogno di personale didattico ed educativo era nel frattempo incrementa-

to dall'emergenza Covid. La scuola ha così incluso molte figure educative, che lì hanno trovato migliori condizioni contrattuali e stipendiali. Nell'immediato post Covid (2020-2021-2022) non si è trattato quindi tanto di un esodo dalla professione (l'insegnante di sostegno è comunque una funzione educativa), quanto di una fuga dal Terzo settore.

Un fattore di stanchezza mentale e logoramento motivazionale

Colpisce infatti che proprio «lo scarso riconoscimento sociale della professione» sia indicato da educatori ed educatrici come il fattore che più sta producendo stanchezza mentale e logoramento motivazionale (più ancora delle condizioni contrattuali, che pure di questo riconoscimento della professione sono indice, oltre che esito). Educatrici ed educatori avvertono che il proprio lavoro è poco valorizzato dalle organizzazioni di appartenenza, dalle istituzioni in cui lavorano (pensiamo alle scuole dove operano molti educatori scolastici), dall'opinione pubblica. Ora, se la crisi è anzitutto di riconoscimento, per affrontarla si dovrà lavorare su questo fronte, tenendo conto che il riconoscimento è un prisma a molte facce: c'è un riconoscimento sociale, retributivo, culturale, politico.

Oggi il lavoro educativo è poco riconosciuto perché è ancora poco conosciuto

Chi è e cosa fa un educatore? «A scuola sono vista come quella che accompagna al bagno il bambino con disabilità» racconta un'educatrice scolastica. In Italia persiste un retaggio culturale legato alle professioni educative, di aiuto e cura. La loro matrice rimanda alla benevolenza, alla buona disposizione d'animo, al volontariato. Non si considera ancora il lavoro educativo un vero lavoro. «Lavoro con ragazzi ritirati sociali, loro per primi si stupiscono quando dico che sono retribuito». Il lavoro educativo non ha ancora assunto nell'immaginario collettivo lo statuto di lavoro, che come tale richiede competenza, conoscenza, metodo, studio, tecnica. Prevalde l'idea dell'educatore come intrattenitore. Per uscire da questo schema di minorità si tratta allora di rendere più visibile il profondo

valore della professione educativa. È la seconda pista di lavoro proposta all'Agorà. C'è una sfida culturale oggi da portare avanti: con pazienza perché i processi culturali richiedono tempi lunghi, e con tenacia perché i processi culturali necessitano di accompagnamento costante. Forse - si potrebbe aggiungere a riguardo - il lavoro educativo non viene sufficientemente riconosciuto anche perché si svolge nell'informalità della vita quotidiana, non in setting formalizzati e più riconoscibili come per altre professioni che godono di maggior riconoscimento sociale: il medico (che opera in ambulatorio o in reparto), lo psicologo (che riceve nel suo studio), l'assistente sociale (che lavora in ufficio).

La carenza di professionisti educativi è emergenza sociale

Sui mass media ci si occupa dell'altra emergenza: la carenza di personale sanitario (medici e infermieri). Quella di educatori ed educatrici resta perlopiù sotto traccia: se ne parla nelle riviste di settore, ma rimane sconosciuta al grande pubblico. Eppure gli educatori sono figure centrali per la vita di tante famiglie dove sono presenti povertà educative, fragilità genitoriali, vulnerabilità esistenziali.

Da segnalare che la carenza non è prodotta soltanto da un esodo dalla professione, ma anche da un calo negli ingressi determinato dalla scarsa attrattività del lavoro educativo. Il corso di laurea in Educazione professionale a Torino segnala, ad esempio, come gli studenti effettivamente iscritti nell'anno accademico 2022-23 siano stati 72 su 75 posti; neanche a Savigliano, sede collegata, si è coperta la disponibilità: 34 iscritti su 35 posti.

Se mancano loro crolla il castello

Ora però l'esodo sta proseguendo, dirigendosi verso la ricerca di altri impieghi, non necessariamente di carattere educativo. Questo esodo, come detto, sta mettendo a rischio la tenuta di servizi educativi fondamentali per la vita di bambine/i e adolescenti, adulti e famiglie. In gioco sono i diritti di chi vive disabilità e fragilità, in gioco è la tenuta del sistema welfare che quei diritti è chiamato a tutelare, in gioco è la qualità della nostra convivenza sociale.

La carenza di personale educativo è grave perché mette a repentaglio il funzionamento di servizi come le comunità per minori, i centri diurni per persone con disabilità, l'educativa scolastica, l'educativa domiciliare, l'educativa di strada, ecc. E insieme al funzionamento la qualità, visto che il settore educativo rischia di perdere le risorse già formate, quelle con più anni di esperienza e un bagaglio maggiore di competenze.

Come arginare l'esodo e rilanciare la professione?

Ci si chiede: è possibile arginare questo esodo e rilanciare la dignità della professione educativa? A partire da questo interrogativo la rivista Animazione Sociale ha deciso di convocare l'Agorà delle educatrici e degli educatori. Tre giorni di confronto per socializzare vissuti e fatiche, in modo che non restino difficoltà individuali, ma se ne faccia una pubblica discussione. Perché in fondo a essere in questione qui sono «i diritti»: i diritti dei cosiddetti utenti (le persone a cui si rivolgono i servizi educativi), non meno che i diritti dei lavoratori (le educatrici e gli educatori che quei servizi con professionalità svolgono). E i diritti sono eminentemente questione pubblica, tanto più quando sono sotto attacco.

Le soluzioni

L'analisi del problema traccia insomma le vie per trattarlo. Educatori/educatrici avvertono oggi di avere livelli elevati di responsabilità nella relazione con bambine/i, ragazzine/i, adolescenti, famiglie, ai quali non corrisponde un adeguato riconoscimento. Basti pensare ai vortici di sofferenza da cui è avvolto il mondo adolescenziale in questa fase storica.

Per rilanciare il valore della professione educativa la rivista Animazione Sociale ha promosso per il 25, 26 e 27 maggio a Torino l'Agorà delle educatrici e degli educatori, dal titolo "La dignità del lavoro educativo".

Si ringraziano per la collaborazione Roberto Camarlinghi, Francesco d'Angella, Franco Floris, Laura Carletti della direzione di Animazione Sociale.

da *Vita* del 24/05/2023

LA REDAZIONE DEI PIANI EDUCATIVI INDIVIDUALIZZATI: UNA NOTA DEL MINISTERO

a cura dell'AIPD *

Tramite la Nota Protocollo n. 10166/23 del 1° giugno scorso, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato le indicazioni per la redazione dei PEI (Piani Educativi Individualizzati) per il prossimo anno scolastico 2023-24. Qui va ricordato che all'inizio dell'attuale anno scolastico, a seguito della Sentenza del Consiglio di Stato 3196/22, che aveva annullato la precedente Sentenza 9795/21 del TAR del Lazio, il Ministero aveva pubblicato la Nota n. 3330 del 13 ottobre 2022, ribadendo che da quest'anno scolastico si dovessero utilizzare in tutta Italia i nuovi modelli di PEI di cui al Decreto Interministeriale 182/20 e alle relative Linee Guida. Tale Nota aveva anche precisato che entro il mese di ottobre si sarebbero dovuti redigere i PEI degli alunni/alunne con disabilità, tranne le Sezioni 11 e 12 che andavano compilate nel GLO di fine anno (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione), secondo ulteriori disposizioni.

Infatti, l'articolo 15 del citato Decreto 182/20 prevede che entro il 30 giugno venga convocato il GLO di fine anno, con il compito appunto di proporre nelle Sezioni 11 e 12 dei PEI la quantificazione dei sostegni ritenuti necessari all'alunno per l'anno scolastico successivo (numero delle ore di sostegno, di assistenza all'autonomia, alla comunicazione o di assistenza igienica, oltre agli ausili, al trasporto ecc.). Invero, la proposta delle ore sarebbe vincolata alla compilazione e alla trasmissione delle Tabelle C e C1 allegate al Decreto 182/20, che fanno riferimento al Profilo di Funzionamento, ossia il nuovo documento che andrà a sostituire la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale.

Le Linee Guida per la redazione del Profilo di Funzionamento sono state in effetti pubblicate dal Ministero della Salute, nel mese di ottobre del 2022, ma in realtà non sono ancora state applicate.

Pertanto, la Nota appena emanata specifica che: «Poiché ad oggi non sono state ancora pienamente adottate le nuove modalità di predisposizione del Profilo di Funzionamento su tutto il territorio nazionale, possono continuare ad utilizzarsi la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale [di cui al DPR del 24 febbraio 1994, N.d.R.]» e «le istituzioni scolastiche, dovranno compilare i modelli nazionali PEI vigenti provvedendo alla compilazione delle Sezioni 11 e 12 escludendo le sole parti che rimandano al Profilo di Funzionamento con riferimento alle tab. C e C1». Questo significa in sostanza che, nonostante si applichino i nuovi modelli di PEI, rimane inalterata, rispetto agli anni scorsi, la modalità di individuazione da parte del GLO del numero di ore dei sostegni da proporre per l'anno prossimo.

La Nota n. 10166/23 anticipa anche l'imminente pubblicazione del decreto correttivo al Decreto 182/20 e la predisposizione di «una piattaforma informatica per la compilazione dei modelli nazionali PEI», che «sarà posta in esercizio, a carattere sperimentale e non obbligatorio, a partire dal 12 giugno p.v. all'esclusivo fine di iniziare a far familiarizzare le Istituzioni scolastiche all'utilizzo della stessa e in modo da verificare la funzionalità dei nuovi strumenti informatizzati».

Orbene, da una prima analisi non può non balzare all'attenzione una certa «intempestività» della Nota di cui si parla, che giunge quanto meno tardivamente, in quanto la quasi totalità delle scuole ha già convocato i GLO di fine anno nello scorso mese di maggio. Inoltre, la Nota stessa, non essendo molto chiara, sta suscitando interpretazioni dubbie da parte delle scuole riguardo ai «PEI provvisori».

Infatti, come specifica l'articolo 16, comma 1 del Decreto 182/20, i «PEI provvisori» vanno redatti entro il 30 giugno per i soli alunni riconosciuti con disabilità, che inizieranno per la prima volta a partire dal prossimo anno scolastico, o perché incominceranno il proprio percorso scolastico a settembre (verosimilmente il primo anno di scuola dell'infanzia) o perché hanno ricevuto la loro prima certificazione di

* Associazione Italiana Persone Down.

Il presente contributo è stato elaborato in collaborazione con il Centro Studi Giuridici HandyLex.

disabilità nel corso di quest'anno. Per gli alunni che già erano riconosciuti con disabilità in questo anno scolastico, e per i quali quindi era già stato redatto un PEI, occorrerà semplicemente compilare la Sezione 11 dei nuovi modelli.

Per quanto poi riguarda l'anticipazione dell'imminente decreto correttivo del Decreto 182/20, questo era già stato annunciato tempo addietro. Si auspica, pertanto, che quello stesso decreto correttivo venga prodotto prima dell'inizio del prossimo anno scolastico, in modo che le modifiche migliorative, proposte già da diversi anni dalle Associazioni di persone con disabilità e già concordate con il precedente Governo, possano diventare finalmente operative.

Da ultimo, in mancanza della pubblicazione del decreto correttivo, compilando le varie sezioni dei nuovi modelli di PEI, sarà opportuno avere prudenza per quelle parti delle stesse che erano state annullate dalla Sentenza

9795/21 del TAR del Lazio e sulle quali non si era pronunciato il Consiglio di Stato con la Sentenza 3196/22. Infatti, se si compilano quelle parti del PEI con le modalità ritenute illegittime dal TAR del Lazio, si correrà il rischio che quanti avevano ottenuto la prima Sentenza favorevole del TAR stesso possano impugnare nuovamente i singoli PEI, ottenendo probabilmente un nuovo pronunciamento favorevole. In caso di appello, poi, non è detto che il Consiglio di Stato si pronunci favorevolmente al ricorso, dal momento che le correzioni operate dal Ministero ancora non sono state pubblicate.

Vero è che una volta pubblicato il decreto correttivo, si potrebbe ristabilire una situazione favorevole alla nuova formulazione delle sezioni dei PEI, ma intanto si saranno perduti tempo e denaro. Per questo, quindi, la prudenza è opportuna.

da *Superando* del 09/06/2023

ATTENZIONE

La nostra rivista ha assunto una nuova forma più economica ed ecologica:

da cartacea è diventata solo virtuale.

La redazione e i molti collaboratori continueranno a scrivere sulla rivista e gli articoli potranno essere letti entrando nel nostro sito: www.handicapscuola.it

o nella pagina Facebook

COMITATO PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Pagina da cui potrete condividere con chi vorrete i nostri materiali

Ci piacerebbe che i tanti amici che ci hanno sostenuto fino ad adesso continuassero a far sentire la loro presenza, mantenendo l'iscrizione all'associazione con un **contributo minimo di euro 10** che ci servirà per coprire le spese vive (contributo spese sede, spese postali, progetti, ...).

L'IBAN rimane uguale **IT62 Q076 0101 0000 0002 8177 103**.

OFFRIAMO LA POSSIBILITÀ RICEVERE VIA MAIL LA NOSTRA RIVISTA: ENTRATE NEL SITO E CLICcate SUL PULSANTE IN ALTO "RICEVI LA RIVISTA GRATUITAMENTE"

Vi aspettiamo numerosi e come sempre chi ha qualcosa da comunicare, condividere, chiedere non esiti a contattarci.

COMITATO PER INTEGRAZIONE SCOLASTICA

VIA ARTISTI, 36 -10124 TORINO - TEL. 011 88 94 84 FAX 011 8151189 - E-MAIL: handicapscuola@libero.it