

Fernanda Fazio, Giancarlo Onger
e Nicola Striano (a cura di)

STORIE DI SCUOLA

*L'inclusione raccontata dagli insegnanti:
esperienze e testimonianze*



Erickson

Storie di scuola raccoglie una serie di testimonianze autobiografiche di insegnanti tra loro differenti per età, carriera, formazione ed esperienze, eppure tutti accomunati dall'impegno e dalla volontà di realizzare nella scuola la costruzione di percorsi possibili, la ricerca di strumenti idonei, il superamento di barriere culturali.

Si tratta di quella che oggi chiameremmo *la meglio gioventù*, quella che concepiva la professione educativa in una dimensione comunitaria e cooperativa.

Sfruttando proprio l'elevato valore pedagogico insito nella scelta di raccontarsi e di raccontare, il volume diventa una fotografia fedele e unica di come è cambiato il sistema scolastico italiano, dalle scuole speciali all'approccio inclusivo, dagli istituti montessoriani alle metodologie didattiche più recenti.

Ogni storia raccontata in questo libro è una storia a sé, ogni voce è una voce irripetibile: eppure vi si ascolta il respiro collettivo, la storia di una generazione e di un Paese che nella scuola hanno investito le loro migliori risorse.



Collana

CAPIRE CON IL CUORE

| Psicologia | Educazione | Disabilità | Culture | Narrativa

ISBN 978-88-590-1251-1



€ 16,50

9

7888591012511

Indice

Introduzione

- Frammenti di vita scolastica.
Un *Baedeker* per chi ama la scuola (*Fabio Bocci*) 11

PRIMA PARTE **La scuola raccontata da insegnanti speciali**

Capitolo primo

- Un'insegnante (*Fernanda Fazio*) 21

Capitolo secondo

- Come l'acqua per la roccia (*Maria Teodolinda Saturno*) 39

Capitolo terzo

- Da grande voglio fare la cassiera del supermercato
(*Rosaria Brocato*) 55

Capitolo quarto

- Smisi i tacchi e passai alle scarpe basse (*Stefania Franco*) 71

Capitolo quinto

- Io e i miei ragazzi (*Grazia Cossu*) 83

Capitolo sesto

- La decisione (*Caterina Striano*) 97

Capitolo settimo

- Esperienza di vita (*Angiolella Dalla Valle*) 111

SECONDA PARTE **Quando è la scuola a doversi tradurre:
vedere voci e toccare parole**

Capitolo ottavo

Ma tu sei sorda o udente? Elementi biografici di un percorso verso l'inclusione (*Silvia Ceria*) 127

Capitolo nono

La mia storia di maestro (*Salvatore Maugeri*) 145

Capitolo decimo

Una vita con i sordi e per i sordi: impegno ed esperienze (*Marino Bennati*) 161

Capitolo undicesimo

Dal sostegno all'alunno al sostegno alla rete (*Nicola Striano*) 177

TERZA PARTE **CTS: precursori, inventori, ricercatori per
trovare e diffondere i mezzi più idonei**

Capitolo dodicesimo

È il computer che deve adattarsi all'alunno con disabilità, non viceversa (*Flavio Fogarolo*) 193

Capitolo tredicesimo

L'altra faccia della luna. Il mio approccio con il CTS di Cadeo e Pontenure (PC) (*Daniele Barca*) 209

Capitolo quattordicesimo

Un maestro che ha amato le tecnologie (*Walter Casamenti*) 221

Capitolo quindicesimo

Un insegnante di sostegno «artigiano» (*Francesco Fusillo*) 237

Capitolo sedicesimo

Da persona a persona: la vera inclusione (*Ugo Longo*) 253

Capitolo diciassettesimo

Con ogni alunno è possibile ottenere risultati sul piano dell'autonomia, della comunicazione, dell'apprendimento (*Pietro Moretti*) 267

**QUARTA PARTE I diversi percorsi dell'inclusione: insegnanti
curricolari, dirigenti, pedagogisti e associazioni**

Capitolo diciottesimo

La scuola sbagliata (*Giuseppe Fusacchia*) 283

Capitolo diciannovesimo

«Sapevo che era lei...» (*Carmen De Sanctis*) 297

Capitolo ventesimo

«Da oggi sono malato.» Gli alunni con disabilità
non sono una scuola a parte, ma una parte della scuola
(*Giancarlo Onger*) 309

Capitolo ventunesimo

Il problema handicap lungo una vita (*Sabina Manes*) 325

INTRODUZIONE

Frammenti di vita scolastica. Un *Baedeker* per chi ama la scuola

*Fabio Bocci*¹

Lo scrittore, saggista, sceneggiatore ed ex insegnante Domenico Starnone in *Solo se interrogato* — libro che ha incontrato notevole fortuna anche per la sua trasposizione cinematografica² — sostiene, con dovizia di particolari, che esiste un elemento ricorrente che caratterizza le memorie scolastiche: l'assenza di dettagli didattici. In modo particolare ciò si verifica quando si ha a che fare con le memorie dei nostri insegnanti; di questi, osserva Starnone, si

conservano i tic o le sfuriate o la partecipazione al loro funerale. Gli aneddoti riguardano marachelle, scherzi crudeli, piccole o grandi violenze, imbrogli, punizioni, qualche premio. Persino gli insegnanti che ci hanno positivamente impressionati sembra sempre che ci siano riusciti per motivi extradidattici, tant'è vero che ci è difficile riferire di come facessero lezione. (Starnone, 1995, p. 27)

Abbiamo avuto modo, nel corso del tempo, e proprio a partire da questa riflessione di Starnone, di compiere diverse

¹ Professore associato di Pedagogia e Didattica speciale, Dipartimento di Scienze della formazione, Università degli studi Roma Tre.

² Sono numerosi i film che hanno tratto spunto dalle opere di Domenico Starnone e che hanno per oggetto il mondo della scuola e della formazione in genere. Tra questi si segnalano i più noti: *La scuola* (Daniele Luchetti, 1995) e *Auguri professore* (Riccardo Milani, 1997).

ricerche e analisi sulle rappresentazioni degli insegnanti e della scuola: pertanto rimandiamo il lettore eventualmente interessato ad alcune nostre pubblicazioni in merito (Bocci, 2002; 2005; 2012).

Quello che ci interessa qui evidenziare è il fatto che il presente libro — promosso per un’iniziativa del Centro territoriale di supporto (CTS) dell’IPSSS Edmondo De Amicis di Roma — si pone in una direzione diametralmente opposta rispetto a quanto appena rilevato da Starnone. Il volume infatti raccoglie un significativo numero di testimonianze autobiografiche che raccontano l’esperienza di un cospicuo gruppo di insegnanti. Ogni storia è ricca di spunti significativi per l’approccio alla diversità, per la realizzazione di percorsi possibili, per la ricerca di strumenti idonei, per il superamento delle barriere culturali; azioni che hanno consentito la rivoluzione copernicana avvenuta nella scuola italiana, tutt’oggi spesso non compresa perfino dagli stessi studiosi.

In primo luogo, ci viene da dire utilizzando una locuzione forse desueta ma non per questo priva di fascino, è qui convenuta una rappresentanza significativa della *migliore (meglio) gioventù*. Affermiamo ciò non solo in riferimento alla dimensione anagrafica — non c’è dubbio che gli autori appartengano a una certa generazione di docenti, quella per intenderci che ha fatto dell’azione magistrale motivo di *engagement* civico, politico e culturale — ma soprattutto come *categoria dello spirito*, quale condizione di appartenenza a un mondo (quello dell’educazione e della scuola) vocato alla coeducazione e alla coevoluzione. Perché chi *educa si educa* (educare/educarsi), direbbe Andrea Canevaro, e quindi, se non si devia/deraglia da questo percorso/processo di crescita personale e professionale, si resta sempre giovani, ossia curiosi, aperti, fiduciosi, ottimisti nella volontà (seppur attraversati da momenti di pessimismo nella ragione).

In tal senso la scelta di raccontare/si raccontando/si e di leggere/si reciprocamente — per poi farsi leggere e generare altri racconti — ha una valenza pedagogica di non poco conto.

Il narrare/si è un progetto pedagogico di formazione e autoformazione, un modo di stare/essere nelle situazioni esistenziali (siano esse legate alla vita professionale o meno) che conferisce senso a ciò che si fa, al come lo si fa e ai significati che vi si attribuiscono.

Una constatazione, questa, avvalorata dagli studi e dalle opere di Duccio Demetrio sulla scrittura di sé, non solo in ambito terapeutico, e da altri studiosi nel campo delle scienze dell'educazione che hanno indirizzato la loro attenzione sulle pratiche narrative nella scuola e, in particolare, negli e tra gli insegnanti (citiamo qui, tra gli altri, Mariangela Giusti, Barbara De Angelis, Federico Batini, Loredana Perla).

Il racconto di sé, del resto, apre la strada a quella dimensione dialettica dell'identità di cui è fondamentale avere consapevolezza nel processo di crescita che riguarda da vicino ciascun essere umano nel suo incessante interrelarsi con gli altri a partire da se stesso, come non ha mancato di evidenziare con straordinaria lucidità intellettuale il filosofo Paul Ricoeur.

Come rileva Gaetano Mollo, per Ricoeur, infatti,

la nostra identità si costituisce attraverso un'identità narrativa, costruita attraverso il significato che attribuiamo ai nostri racconti, considerando che «noi identifichiamo la vita alla storia o alle storie che noi raccontiamo a suo proposito». Per questo, se «comprendere è comprendersi davanti al testo», diventa necessario permettere ed agevolare la lettura d'introspezione, fatta di autoriflessione e confronto esistenziale. In tal senso, l'identità narrativa costituisce lo stesso senso dell'identità personale, includendo il cambiamento, il mutamento nella coesione di una vita, permettendoci di leggere e scrivere la nostra

stessa esistenza, all'interno della quale l'identità-idem ci permette di riconoscerci nella permanenza nel tempo — muovendo dall'identità biologica — mentre l'identità-ipse ci permette quelle variazioni di atteggiamento che si riescono ad immaginare ed attivare, quale divenire del nostro carattere. Secondo questa logica il racconto e la metafora rappresentano due forme privilegiate della creatività umana, che ogni persona ed ogni collettività possono mettere in atto, tramandando, inventando, identificando e confrontando. La formazione del «sé» passa per queste acquisite modalità di espressione e di comunicazione. (Mollo, 2009, pp. 67-68)³

Un processo di crescita, quindi di consapevolezza, identitaria che assume grande rilevanza quando chiama in causa soggettività che hanno a che fare con compiti educativi di tipo formale (educatori, insegnanti, mentori e quant'altro).

Siamo all'interno di quella che, senza alcun dubbio, possiamo definire una «pedagogia ermeneutica», finalizzata a comprendere meglio

ciò che ci si presenta davanti come esistenza e come possibilità di vita. Suo fine è quello di una giusta interpretazione di ciò che deve essere fatto per tendere a una vita buona e le conseguenti scelte che devono essere operate in vista di tale realizzazione. Per questo l'educare a raccontare e a raccontarsi, mettendo in atto le modalità dell'ascolto empatico, rappresenta una condizione privilegiata da offrire ad ogni persona, per potersi conoscere e comprendere, dato che «l'io è percepibile attraverso l'interpretazione delle tracce che lascia nel mondo». (Mollo, 2009, p. 68)⁴

³ I riferimenti interni a questa citazione sono a P. Ricoeur, *Il tempo raccontato*, Milano, Jaca Book, 1998, p. 376.

⁴ I riferimenti interni a questa citazione sono a P. Ricoeur, *Il tempo raccontato*, Milano, Jaca Book, 1998, p. 379.

Definiti, anzi, brevemente accennati per ragioni di spazio, alcuni presupposti che fanno da sfondo alle storie raccontate dagli insegnanti autori/protagonisti dei diversi contributi, ci inoltriamo all'interno di quelli che ci piace definire «frammenti di vita scolastica».

Frammenti che si offrono — proprio in virtù del loro essere, in quanto memorie, ricchi di dettagli e di significati — come una sorta di *Baedeker*⁵ in grado di accompagnare il viaggiatore/lettore nella moltitudine delle esperienze e dei vissuti che sono peculiari della scuola e di chi fa scuola.

Noi lettori ci dobbiamo immaginare come i viaggiatori (e non i semplici turisti) che amano Firenze o Roma, insomma le città d'arte. Noi che amiamo la *scuola* (come concetto e non solo come istituzione)⁶ come espressione della forma d'arte più affascinante che siamo riusciti a generare, nel tentativo di dare coordinate concrete (con tutti i limiti insiti nelle sistematizzazioni e nelle formalizzazioni del divenire umano) al mistero della crescita umana e delle relazioni che vi sono implicate, ci dobbiamo avventurare nei luoghi della memoria di chi ci racconta la scuola e il *suo* fare (la) scuola, con l'animo di chi attraversa spazi (non solo fisici ma anche psicologici) al tempo stesso noti e sconosciuti.

Abbiamo di sicuro delle informazioni che ci orientano (ad esempio le nostre esperienze) ma, parimenti, dobbiamo anche operare quell'azione di sospensione preventiva del giudizio che rischierebbe di inficiare la bellezza intrinseca del viaggio.

⁵ In lingua tedesca, ancora oggi, il termine *Baedeker* è sinonimo di guida turistica. Infatti le guide realizzate dalla casa editrice fondata da Karl Baedeker nel 1836, e successivamente ampliata dal figlio Fritz, sono divenute presto famose in tutto il mondo per la loro straordinaria precisione e accuratezza. Utilizatissime quelle sulle città d'arte italiane dai viaggiatori tedeschi, inglesi e americani affascinati dal patrimonio del Bel Paese.

⁶ Giovanni Genovesi parlerebbe di *scuolità* (si veda Genovesi, 2009).

Sappiamo molto bene, infatti, che c'è un'abissale distanza tra l'opera e la sua riproduzione e che ogni viaggio, per quanto anticipato e accompagnato dalla guida, è sempre diverso (anche da come ce lo eravamo immaginato), e lo è quasi sempre anche se si torna più volte negli stessi luoghi.

Insomma, riprendendo una bella e felice espressione di Roberta Caldin, dobbiamo addentrarci in queste storie con un fare *familiare e insolito*, perché la scuola è per eccellenza un luogo che ci è familiare (ci siamo stati, l'abbiamo vissuta dai racconti degli altri, l'abbiamo vista rappresentata nei libri, al cinema o in TV), ma al tempo stesso sappiamo che abitarla o anche rivisitarla (si pensi alle sensazioni che proviamo quando torniamo nelle nostre scuole oppure quando le sogniamo) ci può apparire insolito, inusuale, addirittura inedito.

Ci congediamo lasciando al lettore il piacere di immergersi nella lettura (anzi nella molteplicità delle letture che il presente volume offre) con un'ultima considerazione di carattere sociopolitico-culturale.

In un tempo in cui si manifesta con una certa evidenza la corsa all'efficientismo, in cui la parola d'ordine è «meritocrazia su base selettiva e comparativa», in cui ci si sente sempre più sottoposti all'egida di una sorta di *tirannia della trasparenza*, dove è più importante dimostrare che fare, dove il prodotto è sempre più rilevante del processo, la lettura di queste storie di vita di insegnanti che con il loro impegno hanno contribuito a rendere la nostra scuola più democratica e più vicina ai dettami costituzionali ha l'effetto di una boccata d'aria quando ci si sente in debito d'ossigeno.

Crediamo che questo bisogno sia avvertito da molti di noi che si occupano di educazione e di insegnamento ma, in modo particolare, riteniamo sia davvero percepito come impellente e improcrastinabile da coloro che si apprestano a divenire educatori e insegnanti.

Io e i miei ragazzi

Grazia Cossu¹

Il mio primo giorno d'insegnamento

Per la prima supplenza fui chiamata in una scuola Montessori. Ero emozionata e quando, con il fiatone, arrivai al secondo piano, mi venne incontro una bidella rimproverandomi: «Muoviti, vai in classe, la tua maestra avrà già cominciato la lezione!». Le spiegai che non ero un'alunna ripetente di quinta che arrivava in ritardo, avevo 18 anni, ero la supplente della terza. Non voleva crederci, dovetti farle vedere la mia carta d'identità. Entrata in classe trovai venti bambini, carini, ordinati, intenti a eseguire le operazioni con il materiale montessoriano. Tutti erano impegnati a fare qualcosa, tutti tranne uno. Se ne stava imbronciato, seduto per conto suo. Gli chiesi perché non lavorasse pure lui come gli altri, mi guardò e mi rispose che non gli andava. Solo allora mi accorsi che portava le protesi acustiche; era diventato sordo a 3 anni dopo una lunga malattia. Quando accompagnai la classe a mensa, Pietro si mise seduto vicino a me. A un certo punto gli dissi: «Ehi! Che fai? Devi prendere solo un uovo sodo, non tre, sei proprio goloso!». Non mi rispose, mi guardò con sufficienza e due secondi dopo le tre uova erano già

¹ Insegnante specializzata attraverso i corsi monovalenti per sordi, psicofisici, minorazione visiva; e-mail: lidodeigigli@tiscali.it.

state mangiate: «Che tipo!», pensai. Anche nei giorni seguenti Pietro mi fece penare. Non voleva lavorare, era sempre distratto, disturbava i compagni o si metteva a giocare. Con molta pazienza riuscii a farlo lavorare. Gli confessai che non sapevo usare il materiale montessoriano (non era vero) e che se voleva poteva insegnarmelo, dato che mi sembrava un buon maestro. Lo convinsi, si tranquillizzò, divenne un maestro in miniatura e per quattro giorni tutto filò liscio. Il terzo giorno la bidella mi chiese se Pietro fosse assente, dato che non lo vedeva vagare per i corridoi o fare i capricci; rimase esterrefatta vedendolo seduto al suo posto mentre lavorava. Non ci crederete, ma ora Pietro è diventato un maestro elementare.

Il rapporto con i ragazzi

Ho incontrato e seguito molti alunni diversamente abili, in questi anni sono stata la loro maestra, la loro migliore amica, talvolta la loro complice contro le insegnanti di classe che spesso non riescono a capirli, ad aiutarli con metodi diversi. È facile insegnare a chi ce la fa da solo o ha alle spalle una famiglia che lo aiuta. Il vero insegnante, secondo me, è quello che riesce a entrare in empatia con il proprio alunno, lo capisce, lo incoraggia, lo sostiene, lo fa esprimere cercando di trasformare tutto in positivo, cercando di spiegare lo stesso concetto usando frasi diverse che non feriscano. Dopo tanti anni di corsi di aggiornamento non so più perché o per come sto usando un metodo o un altro, so solo che lo devo fare per avere risultati soddisfacenti. A volte invento io stessa il materiale, le tecniche e le strategie per lavorare. Quando parlo ai miei bambini non li sovrasto, instaurò con loro un contatto visivo, mi metto al loro livello, sono io che devo entrare nel loro mondo, e non loro nel mio, per poterli aiutare a uscire da quell'universo di silenzio, indifferenza e difficoltà che li circonda. Anche il bambino più

grave può migliorare se opportunamente stimolato, anche lui può raggiungere delle mete e regalarmi un meraviglioso sorriso per ringraziarmi del mio aiuto. Credo fermamente che solo chi non crede nell'impossibile non riuscirà mai a realizzarlo!

Francesca

Era triste, avvilita, disperata. Grandi lacrimoni scendevano copiosi dai suoi limpidi occhi azzurri solcandole le gote rosee e paffute. Eppure io non le avevo fatto nulla di male, l'avevo solo rimproverata, senza urlare, quando, in uno scatto di nervi, mi aveva strappato la collana di perle, che si erano sparse per la classe, e aveva fatto cadere l'armadetto di ferro dei giochi. Non riuscivo a capire. Da settembre insegnavo in quella classe speciale con inserimento di normodotati. Era una piccola classe all'interno di un istituto, i miei alunni erano sei. Francesca era la più alta. Il padre era un pescatore, non guadagnava abbastanza per poterla mantenere e curare, così i servizi sociali l'avevano inserita in quell'istituto con tanti altri bambini strappati all'affetto delle famiglie per vari e tristi motivi. Lei era tra quelle fortunate perché poteva tornare a casa per le feste principali. Io cercavo di consolarla senza riuscirci. Mi ero affezionata a quei bambini; insieme avevamo allevato un piccolo pipistrello caduto sul davanzale della nostra classe. Per loro mi ero scontrata con la direttrice dell'istituto per farli salire — loro, «gli interni» — sul trenino che accompagnava i normodotati dal cancello, attraversando tutto il parco, fino all'ingresso della scuola. Non capivo... Cercavo di consolarla, ma inutilmente. La guardavo dritta negli occhi, immensi occhi azzurri che sembravano laghi di montagna, chiedendomi «perché?». Alla fine mi disse: «Tu non mi vuoi bene! Quando un bambino fa qualcosa di sbagliato deve essere picchiato, solo così impara, solo così capisce che gli adulti gli vogliono bene». Povera Francesca, l'abbracciai

forte forte e le spiegai che le botte spesso non sono indispensabili. Quando, pochi giorni prima delle vacanze di Natale, arrivò al mio posto l'incaricata, lasciai con molta tristezza la mia piccola classe. A metà gennaio fui costretta a ritornare dai miei ex alunni, ma con un ruolo diverso. Francesca, ritornata a scuola dopo le vacanze natalizie, mi cercava disperatamente; a dicembre aveva pensato che io fossi malata e per quello c'era stata una nuova insegnante, ma una volta capita la situazione era scappata dall'istituto. La ritrovarono dopo due giorni che vagava per la campagna. Mi assunsero così come logopedista due volte alla settimana; in base ai miei impegni, potevo sia mangiare sia lavorare con Francesca e coccolarla. Finalmente mi aveva ritrovata.

Maurizio

L'anno precedente ero stata per due mesi la supplente della sua insegnante di sostegno, così, una volta entrata di ruolo, l'insegnante della classe aveva richiesto la mia presenza. Era ricominciata quindi quella interminabile litania: «Lo sai che devi morire, lo sai che devi morire? Tutti devono morire». Maurizio si relazionava con l'adulto solo utilizzando versetti della Bibbia. Lui e la sua famiglia erano testimoni di Geova; andava molto fiero della sua religione e delle sue convinzioni, così in classe era un continuo ripetere citazioni bibliche. Se in una lettura si parlava di compleanni o candeline, lui interrompeva la lezione e ripeteva all'infinito la stessa frase: «Non si deve festeggiare il compleanno ma la data della morte, perché solo in quel giorno l'anima è felice perché si riunisce a Geova». Non c'era modo di farlo partecipare a qualche festa, s'impuntava e ricominciava con la solita tiritera, urlando e piangendo. Per due anni avevo sentito, fino alla nausea, le sue citazioni ma alla fine della quinta avevo vinto io! Anche lui aveva ceduto, aveva mangiato una fetta di

torta per la festa di un compagno organizzata in classe. Anche lui aveva capitolato di fronte alla dolcezza della panna. Vittoria!

Con la collega di classe pensammo che il giorno seguente i suoi genitori ci avrebbero aggredite, ma non fu così, anzi ci ringraziarono. Maurizio, grazie a quell'episodio, aveva capito che non doveva aspettarsi la punizione divina per essersi divertito, ma poteva porsi domande sulla sua religione e chiedere ai genitori il significato di tante regole rigide. Maurizio aveva imparato a non accettare passivamente ogni precetto e io avevo la possibilità di scrivere su di lui e sui suoi miglioramenti nella relazione presentata per l'anno di prova.

Piero

A volte i bambini hanno paura della pioggia, del temporale, dei tuoni e dei fulmini; per i bambini diversamente abili i tuoni sono spesso un dramma. Impauriti, vengono presi dall'ansia, si nascondono, scappano e piangono. Piero riusciva a infilarsi in tutti gli angoli della scuola, bianco cadaverico, terrorizzato, a ogni tuono non riusciva più a muoversi. Inutili tutti i tentativi per rassicurarlo. Un bel giorno ho inventato una storia, una bella storia, parlava di due angioletti litigiosi che a furia di correre, spingersi e scappare avevano fatto cadere alcuni scaffali della libreria degli angeli in cielo. Ecco, il tuono non era altro che il rumore prodotto dai ripiani della libreria che cadevano. Ero riuscita a convincerlo. Finalmente i tuoni non facevano più paura.

Vera

Piccola, minuta, una bambolina di porcellana con un viso incorniciato da una folta capigliatura corvina e due grandi occhi neri e tristi. Si muoveva con estrema leggiadria, i pizzi

della gonna si intravedevano sotto il grembiule bianco con un grande fiocco blu. Il primo giorno di scuola era spaurita, non conosceva i bambini della classe, si mise seduta vicino al bambino segnalato. Quando le fu detto di prendere la matita e il quaderno, iniziò a chiedere: «E... perché?». Alla fine della quinta ancora ripeteva «e... perché?» a ogni richiesta che le veniva fatta. Vera proveniva da una modesta famiglia con una piccola attività; anche la sorella, che aveva quindici anni più di lei, vi lavorava. Era trattata da tutti come un piccolo uccellino da curare e coccolare. La segnalammo per il sostegno a metà della prima, convincendo con facilità i suoi genitori. La bambina non riusciva a scrivere e a leggere, mostrava grosse difficoltà nella logica e nella memorizzazione. Con il collega di matematica decidemmo di utilizzare la didattica differenziata con aderenza al concreto con tutta la classe. Facemmo portare ai bambini macchinine, pupazzetti, sorprese delle merendine, dei vassoi e tanto scotch. Questi oggetti servivano per creare insiemi, seriazioni, addizioni, sottrazioni; venivano divisi nei vari vassoi per creare degli insiemi in base alla forma, al materiale, al colore, ecc., e poi attaccati alla lavagna per fare le operazioni. Io presentavo il nuovo argomento e dopo il collega di classe continuava con le esercitazioni; spesso facevamo finta di sbagliare, così i bambini ci correggevano, felici per i nostri errori. Tutti riuscivano facilmente ad apprendere e partecipavano con gioia. Solo Vera rimaneva al suo posto, non si metteva in prima fila per vedere meglio e interagire con noi che facevamo i pagliacci sbagliando e prendendoci in giro. Alla fine del primo anno tutti i bambini (le segnalazioni erano diventate tre) sapevano operare in modo corretto con i numeri e risolvevano semplici problemi. Vera si muoveva poco dal banco perché seguiva alla lettera i consigli dei genitori, «stai buona, non alzarti, non disturbare». Vera spesso sembrava un uccellino fuori dal nido, timida e paurosa.

Ma tu sei sorda o udente? **Elementi biografici di un percorso** **verso l'inclusione**

*Silvia Ceria*¹

Sui documenti che accompagnavano l'iter scolastico di un alunno sordo inserito (o isolato?) nella scuola primaria dove molti anni fa stavo svolgendo un tirocinio, mi trovai a leggere un giudizio che suonava così: «Carattere: pigro, provocatore, non interessato. Rendimento: molto scarso. Non si impegna. Livello intellettivo: sotto la media».

La sensazione che provai lì per lì fu di immenso fastidio. Cercai di pensare che, essendo io stessa sorda da alcuni anni, mi stavo forse identificando acriticamente nel caso del bambino in questione e che dovevo sforzarmi di rimanere obiettiva. Eppure avevo dentro di me lo sguardo di quel bambino.

Lo sguardo annoiato di chi, dal suo ingresso nella scuola, era stato costretto a copiare parole che non comprendeva o a scrivere sotto dettatura contenuti non pensati da sé, attraverso un faticoso e arido lavoro di decifrazione fonetica dalle labbra dell'insegnante di sostegno, supportato nel migliore dei casi da qualche traduzione dattilologica.² Uno sguardo penalizzato nel

¹ Coordinatrice dei laboratori linguistici specifici per gli alunni sordi nel Progetto di bilinguismo (Italiano/Lingua italiana dei Segni) della scuola di Cossato (BI) e docente a contratto nei corsi di specializzazione al sostegno attivati dall'Università di Milano Bicocca; e-mail: urucu50@gmail.com.

² La dattilologia è la rappresentazione manuale delle lettere dell'alfabeto. Essa può risultare utile talvolta a «scrivere nello spazio» singole parole, ma non è ovviamente

proprio desiderio di «dire», di esprimere, di scambiare; ferito profondamente nel diritto di far emergere e sviluppare la propria creatività. Pensai che difficilmente i bambini si annoiano di fronte alla fatica: si annoiano certamente, invece, e — quel che è peggio — si «spengono» di fronte a una fatica insensata.

Per me, didatticamente così impregnata delle lezioni di Freinet e Rodari, la molla fondamentale di ogni produzione scritta era sempre stata costituita dai «testi liberi» prodotti dagli alunni: testi che nascevano dal desiderio di comunicare a compagni e a insegnanti le proprie esperienze e i propri vissuti e che impegnavano ciascuno a ripescare immagini e pensieri non solo nella propria memoria, ma anche tra le proprie emozioni.

La consegna, ogni volta, era: «Pesca dentro di te, apri la tua cassetta magica». Che mi rivolgessi a bambini appena giunti dalla scuola dell'infanzia o a ragazzini ormai pronti per passare alle medie, il mio impegno era di renderli consapevoli dell'esistenza di questa possibilità di espressione comunicativa assolutamente originale e individuale, obiettivo del resto prioritario nell'ambito dell'educazione linguistica e, trasversalmente, di ogni altra disciplina.

Ma dov'era finita la chiave della «cassetta magica» di quel bambino sordo? Qualcuno lo aveva aiutato a scoprirla dentro di sé? Era mai possibile che la compromissione del canale uditivo spegnesse automaticamente le sue potenzialità creative? Si era cercato di partire dalla *sua* realtà, dal *suo* bisogno, probabilmente negato, di comunicazione? Come si era tentato di entrare, prima di tutto, in relazione con lui? E soprattutto: ci si era chiesti quali effetti devastanti possano produrre sulla crescita di una persona la carenza o l'assenza di una lingua materna?

sufficiente a esprimere la pienezza di un concetto linguistico. I sordi vi ricorrono sporadicamente per nomi propri o termini che non hanno un corrispondente segnico nella LIS (lingua dei segni italiana).

La scuola sbagliata

Giuseppe Fusacchia¹

Due oggetti mi seguono nelle mie trasmissioni, negli anni, da un ufficio di presidenza a un altro: un quadretto appeso alla parete dietro di me e ben visibile ai miei interlocutori, che recita «Non datemi consigli: so sbagliare da solo» e un libro, esposto su un cavalletto e rivolto non verso chi entra, ma verso chi occupa la poltrona dietro la scrivania, *Il paese sbagliato* di Mario Lodi. Il primo oggetto (acquistato in una tabaccheria il secondo giorno del mio incarico di direzione) rimanda, nel tono apparentemente un po' presuntuoso, all'assunzione di una responsabilità che non può essere delegata; l'altro assume un valore particolare per la data di pubblicazione: è l'edizione originale del 1973. Lo ricevetti in dono da mia madre il giorno del mio tredicesimo compleanno; non potevo immaginare, allora, quanto avrebbe segnato la mia vita futura.

La mia vocazione pedagogica è legata in primo luogo al ruolo giocato dai miei genitori, e in particolare da mia madre, nel mettermi in contatto fin da bambino con protagonisti e testimoni importanti di quella «pedagogia dei reietti» che attraversò l'Italia della ricostruzione nel suo passaggio antro-

¹ Dirigente scolastico, ha creato e coordinato svariate reti scolastiche territoriali. È vicepresidente dell'ASAL (Lazio) e collabora con la Direzione Generale dello Studente - Ufficio Disabilità e Integrazione del MIUR; e-mail: gfulacchia@libero.it.

pologico e sociale da Paese prevalentemente rurale a società... beh, permettetemi di non definirla.

Incontrai, spesso nel salotto di casa, persone che hanno incarnato il fatto educativo: don Zeno Saltini, il fondatore di Nomadelfia, che mi faceva saltare sulle ginocchia al ritmo di qualche filastrocca romagnola; Danilo Dolci, che raggiungemmo in un epico viaggio al suo Centro studi e iniziative di Partinico; don Gerardo Lutte; il pastore valdese Carlo Gay, quello che aprì le porte della chiesa di piazza Cavour a Roma agli studenti in fuga dai celerini.

Determinante per la mia formazione pedagogica fu l'incontro con don Sardelli, il prete che fondò la Scuola 725 tra i baraccati dell'acquedotto Felice. A dire il vero non fu un incontro particolarmente facile per me, giovane rampollo di intellettuali progressisti, ma pur sempre borghesi. Trascinato in un paio di occasioni da mia madre, che andava saltuariamente ad aiutare i ragazzi di don Roberto nello svolgimento dei compiti, mi trovai in grande disagio in una situazione in cui gli strumenti culturali e relazionali che possedevo non corrispondevano per nulla a quelli, ben più vissuti e «sanguigni», di quei miei coetanei e non erano minimamente utili a stabilire una comunicazione; né mi fu d'aiuto la presenza burbera e autorevole di don Roberto, sempre radicalmente teso (lo è ancora oggi) a esigere da chiunque, e in primo luogo dai suoi ragazzi, il rispetto della dignità di quella miseria; la vissi anzi come un rimprovero per l'agiatazza in cui vivevo, che acuì ancor di più la mia sensazione di diversità «antropologica». Dopo aver rischiato di essere preso a botte, mi rifiutai di tornare; ma quella prima esperienza di stampo pasoliniano (ogni volta che penso a Pier Paolo mi tornano in mente quei ragazzi) lavorò molto dentro di me, venendo a costituire in seguito una sorta di cartina di tornasole di ciò che, nella mia esperienza educativa quotidiana, poteva di volta in volta rappresentare una scuola «per i sani»,

secondo l'accusa di don Milani, oppure «per i malati», cioè in grado di offrire opportunità di riscatto sociale e umano.

L'educazione non scolastica

La mia carriera scolastica non fu molto lineare: per una serie di vicissitudini familiari, abbandonai la scuola a 15 anni e riuscii a conseguire la maturità magistrale da privatista tre anni più tardi, dopo aver vissuto esperienze lavorative e non che, pur non rappresentando un iter formativo regolare, hanno sicuramente influito sul mio successivo approccio professionale.

Subito dopo mi iscrissi alla scuola speciale universitaria di formazione per educatori di comunità, che allora dipendeva dalla facoltà di Pedagogia dell'Università di Roma «Sapienza».

Nell'ambito delle attività accademiche, cominciai a svolgere tirocini in strutture educative istituzionali e non, proprio in un periodo molto particolare per le cosiddette «istituzioni totali» (collegi, convitti, manicomi, ecc.): erano gli anni Ottanta, quelli in cui l'esperienza di Basaglia a Trieste stava portando il nostro Paese a decretare per legge il passaggio a strutture diverse, più orientate all'integrazione e al recupero nel contesto sociale.

Fu così che mi ritrovai al COES (Centro di occupazione e educazione dei subnormali) di via della Nocetta. Era ospite del centro anche Augusto P., che era considerato il caso simbolo della struttura; colpito da una lesione neurologica importante a causa di un incidente quando aveva pochi mesi di vita, Augusto aveva strutturato su questa grave disabilità intellettiva una psicosi organica particolarmente violenta. All'epoca aveva 16 anni ed era un bellissimo ragazzo, dai lineamenti armonici, con un sorriso molto dolce e uno sguardo in cui, le rare volte che era possibile incrociarlo, ci si perdeva; prima di approdare al COES era stato rifiutato da tutti i centri della capitale.

Su di lui interveniva un gruppo di operatori molto motivati, necessariamente in coppia; nei momenti delle crisi, frequentissime e imprevedibili, Augusto diventava infatti un pericolo pubblico, e aggrediva con morsi, calci, pugni, testate chiunque si trovasse nei paraggi, sfuggendo con un'agilità scimmiesca ai suoi accompagnatori (era capace, ad esempio, di saltare da un tetto all'altro delle macchine ferme al semaforo, come se avesse una molla interna).

Pochi giorni dopo il mio arrivo al COES avvenne un grave episodio di violenza in famiglia e la madre di Augusto finì di nuovo in ospedale; Gilda Rusch, la direttrice del centro, decise allora che era il caso di allontanare il ragazzo dall'ambiente familiare e affittò una villetta a Casalpallocco, dove Augusto andò a vivere con i suoi operatori: era nato il primo gruppo appartamento per disagiati psichici di Roma.

L'esperienza del gruppo appartamento durò alcuni mesi e per me fu sconvolgente: senza una preparazione specifica, senza supervisione psicologica, con turni massacranti (spesso gli operatori andavano in *burnout* e abbandonavano il lavoro, costringendo gli altri a rimanere giorni e giorni di seguito, ventiquattr'ore su ventiquattro, senza sostituzione), ben presto fu difficile distinguere, tra me e Augusto, chi fosse l'assistito e chi l'operatore; in compenso, sviluppai con lui una comunicazione non verbale piuttosto intensa che, sia pure probabilmente psicotica e confusiva anch'essa, sostituì quasi del tutto la modalità violenta, permettendoci di vivere momenti di grande intensità e libertà (con notevole sorpresa della direttrice).

Molte volte, negli anni a seguire, mi è capitato di riconoscere nella mia attività professionale un segno importante di quell'esperienza, che potrei riassumere in una frase: bisogna perderci, per guadagnarci; bisogna essere disposti a farsi coinvolgere a fondo nella relazione, con tutti i rischi che ciò comporta,

perché possa emergere la sua qualità più genuinamente umana; all'epoca il coinvolgimento fu di sicuro eccessivo e del tutto non professionale, ma se ci si preoccupa troppo di preservarsi nulla di vitale può nascere.

Finalmente si presentò la possibilità di mettere a frutto la mia formazione specifica in campo educativo: presso la casa-famiglia «il Focolare» cercavano un educatore professionale.

Le strutture non «istituzionalizzanti» erano ancora poche, all'epoca; a Roma ce n'erano due, una delle quali era la casa-famiglia aperta da Filippo Camboni in piazza Buenos Aires, che ospitava sette/otto ragazzi dai 15 ai 18 anni. Provenivano tutti da storie drammatiche di istituzionalizzazione prolungata (istituti, brefotrofi, riformatori, carceri minorili, ecc.), da adozioni e affidi ripetutamente falliti, oppure erano stati allontanati dai nuclei familiari a seguito di abusi, uxoricidi, incuria.

Eravamo tre educatori, tra cui una donna, più Filippo, il direttore; vivevamo nella casa insieme ai ragazzi con turni di 28 ore consecutive; gestivamo la routine giornaliera e intervenivamo sullo sviluppo delle autonomie e sull'inserimento protetto nei contesti sociali (la scuola, il lavoro, le amicizie).

Dovetti fare i conti con la gestione dell'aggressività adolescenziale e con le dinamiche di gruppi potenzialmente devianti, e non fu facile; in compenso, imparai quanto quei ragazzi, così feriti, deprivati e provocatori, esprimessero il bisogno infantile e disarmato dell'autorevolezza (non dell'autorità) dell'adulto e portassero indelebilmente impresso dentro di sé il padre buono e forte che non avevano avuto.

Da questa esperienza ho appreso la necessità di mantenere sempre chiara, nella relazione educativa, l'asimmetricità generazionale tra adulto e soggetto in formazione di cui il soggetto stesso ha bisogno per poter procedere alla definizione di una propria identità distinta.