

ANFAA, Convegno nazionale *INSIEME A SCUOLA SI PUO'*

Firenze, Istituto degli Innocenti, 13 aprile 2019

LE LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DELLE ALUNNE E DEGLI ALUNNI FUORI DALLA FAMIGLIA DI ORIGINE.

Vivina FORGIA, già dirigente scolastica, commissione scuola Anfaa

Cristina POGGIO, docente di scuola primaria e referente di Istituto per l'adozione e l'affidamento

Diciamo subito che queste Linee Guida sono state fatte bene...

Per quel che mi riguarda, non faccio spesso i complimenti ai documenti ministeriali, ma questa volta bisogna dare atto al Ministero di un ottimo lavoro.

Il Ministero non ha lavorato da solo, ovviamente, perché tanto è il contributo dato sia dalla GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA sia delle ASSOCIAZIONI, in particolare conosco i contributi dati dall'ANFAA, e so che qui oggi siamo più persone a poter dire che in questo documento ci riconosciamo, nella sua struttura generale, ma anche, con un pochino di orgoglio, in alcuni suoi specifici passaggi.

In queste Linee Guida sono stati ripresi, e in qualche caso anche approfonditi, molti di quegli aspetti che negli ultimi anni hanno caratterizzato il "meglio" di ciò che la legislazione scolastica italiana ha prodotto in tema di inclusione.

Lo stesso COMUNICATO STAMPA dell'11 dicembre 2017 - che annunciava la sigla delle Linee Guida da parte dell'allora MINISTRA dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Valeria Fedeli e la GARANTE per l'Infanzia e l'Adolescenza Filomena Albano - spiegava molto bene a chi si rivolgevano queste Linee Guida, le motivazioni che le avevano ispirate e in che modo erano state elaborate e redatte.

Per evitare sintesi parziali, e anche per sottolineare la ricchezza dei contenuti e valorizzarne il linguaggio, preferisco leggere direttamente i passaggi secondo me più significativi di questo comunicato stampa:

(...)“Le Linee guida sono dedicate a tutte quelle alunne e quegli alunni che si trovano, per ragioni diverse, a volte in modo definitivo e talvolta solo provvisoriamente, fuori dalla famiglia d'origine. Si tratta quindi di: bambine e bambini, ragazze e ragazzi che sono in affidamento familiare per difficoltà della famiglia di origine a prendersi cura dei figli; alunne e alunni che sono ospiti, provvisoriamente, nelle strutture dei sistemi di protezione (comunità familiari, case famiglia, comunità educative, comunità sociosanitarie) perché non è possibile disporre di un affidamento familiare; minori stranieri non accompagnati, in forte aumento negli ultimi tre anni; ragazze e ragazzi sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile in ambito penale.

A queste alunne e a questi alunni viene per la prima volta dedicato uno strumento specifico per l'accoglienza all'interno del sistema di istruzione, una cassetta degli attrezzi, una bussola pedagogica per le e gli insegnanti sulla via dell'inclusione. Un modello educativo che si basa sulla

convinzione che la presenza di alunne e alunni provenienti da contesti sociali e biografici di complessità diverse può essere un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la scuola".

(...) "Numerosi e diversificati sono gli ostacoli che rendono difficile, alle ragazze e ai ragazzi allontanati dalla propria famiglia di origine, il poter realizzare il proprio percorso di istruzione e formazione. Queste Linee guida possono contribuire a superarne alcuni –[sottolinea la Garante Filomena Albano]-. In primo luogo offrendo al personale scolastico elementi di conoscenza generali sul funzionamento del sistema di tutela dei minorenni. Accanto a ciò fornendo utili indicazioni per semplificare, rendere possibili e strettamente aderenti alle necessità individuali, le attività connesse alle varie fasi del percorso scolastico (iscrizione; scelta della classe d'ingresso; definizione dei tempi di inserimento, scelta dell'orientamento scolastico). Con la speranza di ridurre il più possibile, se non proprio di eliminare, quegli elementi discriminatori che contribuiscono ad aggravare una situazione di per sé complessa e confidando nello spirito di resilienza e consapevolezza che i bambini e i ragazzi dimostrano di avere".

"Le Linee guida sono state elaborate e redatte da un gruppo composto da rappresentanti del Miur e dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza con l'apporto prezioso e partecipato delle principali associazioni impegnate su queste tematiche. Contengono indicazioni e suggerimenti concreti, a tutti i livelli, dalla governance tra istituzioni diverse, con una chiara e necessaria definizione di "chi fa che cosa", alla gestione della classe e delle relazioni tra gli allievi, agli aspetti pratici e amministrativi relativi all'iscrizione a scuola, all'inserimento in classe, alla documentazione del percorso scolastico, spesso molto frammentato, all'orientamento scolastico e al bisogno di percorsi di avviamento al lavoro. Pertanto la peculiarità di questo documento è di aver posto l'attenzione sulle alunne e gli alunni fuori famiglia a conferma dell'attenzione della scuola italiana alla centralità della persona in relazione con l'altro."

Prima di entrare concretamente nell'esame più dettagliato delle Linee Guida, suddivise in CAPITOLI e PARAGRAFI, vorrei fare una considerazione critica in riferimento al "titolo":

la definizione – per gli alunni che provengono da storie di affido – di "FUORI" DALLA FAMIGLIA DI ORIGINE, ci piace poco, ma ... considerato che nella loro prima stesura le Linee Guida recavano il titolo "fuori dalla famiglia" e basta ... ci sembra già un significativo passo avanti, sicuramente più corretto e, soprattutto, più rispettoso nei confronti delle FAMIGLIE AFFIDATARIE ... poiché dei bambini/ragazzi che vivono con una

famiglia affidataria che si prende cura di loro, MAI si potrebbe dire che "vivono FUORI dalla famiglia", visto che, semmai, di famiglie ne hanno due: quella affidataria e quella di origine!!!

Gran parte del mio intervento lo potete trovare in cartellina, dove c'è copia dell'articolo di Vivina Forgia e Cristina Poggio pubblicato sulla rivista "Handicap & scuola"(numero di gennaio-febbraio 2018):

“SPUNTI DI RIFLESSIONE SULLE LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DELLE ALUNNE E DEGLI ALUNNI FUORI DALLA FAMIGLIA DI ORIGINE”

Fin dalle prime righe del capitolo introduttivo **LA VIA ITALIANA ALL’INCLUSIONE** si sottolinea come “*la scuola italiana ha il merito, ormai da qualche decennio, di aver fatto dell’inclusione il pilastro delle azioni educative, comprendendo tutte le forme di diversità di cui sono portatori le alunne e gli alunni*” e, tra i principi fondanti la via italiana all’inclusione, si sostiene “*il **principio della centralità della persona** in relazione con l’altro: la ricerca educativa, sociale, psicologica contemporanea è orientata alla*

valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull’unicità biografica e relazionale delle alunne e degli alunni, poiché rende centrale l’attenzione alla diversità e riduce i rischi di omologazione e assimilazione.

Scegliere la prospettiva dell’inclusione significa non limitarsi a mere strategie di integrazione, né a misure compensatorie di carattere speciale.

Le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni fuori dalla famiglia di origine”, in coerenza con questi principi, assumono la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, e come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze, di provenienza, genere, livello sociale e storia scolastica”.

Il 2° capitolo descrive **IL CONTESTO GENERALE** che riguarda **le alunne e gli alunni temporaneamente fuori dalla famiglia di origine**, con alcuni sottopunti che meglio esplicitano le varie situazioni prese in considerazione:

1) *Le alunne e gli alunni in affidamento familiare*

2) *Le alunne e gli alunni ospiti nelle strutture dei sistemi di protezione*

3) *Le alunne e gli alunni stranieri non accompagnati*

4) *Le alunne e gli alunni sottoposti a provvedimenti dell’autorità giudiziaria minorile in ambito penale,*

per poi entrare nel vivo di quelle che sono le **problematiche** di queste alunne e di questi alunni e suggerire **alcune azioni consigliate**.

In particolare, al 2° paragrafo, parlando di preadolescenza/adolescenza e del passaggio alla scuola secondaria, si ricordano alcuni nodi essenziali: “*La preadolescenza è inoltre una fase di cambiamento e di crisi importante per la crescita del soggetto, che inizia a delineare la propria identità nelle interazioni soprattutto con le figure adulte di riferimento. In questo momento l’aver legami instabili, il turn over delle figure educative nelle strutture residenziali e il “pendolarismo” tra due famiglie (nonché tra due culture, per i minori migranti), con stili di vita differenti, per i minorenni affidati rende difficile la formazione serena della propria identità.*

Nel passaggio alla secondaria, in cui è più rilevante il ruolo dei pari, i rapporti amicali precedentemente costruiti vengono modificati o addirittura interrotti. Gli studenti hanno dunque bisogno di fare nuove amicizie, in un contesto sociale più complesso. L’attenzione dello studente,

pertanto, si polarizza nel tentativo di farsi accettare dai nuovi compagni, più che sulle attività di studio. Gli allievi si devono poi confrontare con un numero maggiore di docenti, con stili relazionali diversi, a volte scarsamente informati sulla storia del minore affidato o in comunità. I docenti risultano inoltre più attenti ai risultati e alla disciplina, spesso gestita con modalità espulsive nei confronti di coloro che presentano difficoltà gravi di autoregolazione. Gli alunni che crescono fuori dalla famiglia di origine sono soggetti infatti ad un numero significativamente superiore di allontanamenti dalla scuola (più o meno prolungati) e di provvedimenti disciplinari”.

Abbiamo citato integralmente questi passaggi delle Linee Guida, però ci preme sottolineare che questi aspetti fortemente problematici, per esempio: la grande destabilizzazione psico-affettiva che crea il “pendolarismo” tra le “due famiglie” o le “due culture”, oppure i danni che possono provocare gli insegnanti troppo “prestazionisti” e... troppo poco attenti e informati circa la storia personale di certi loro alunni, non si incontrano soltanto nelle scuole secondarie.

È un dato di fatto, purtroppo, che questi aspetti siano già molto presenti anche nella scuola primaria, dove spesso gli insegnanti – perché poco consapevoli e poco preparati su queste delicate questioni – non immaginano gli effetti negativi che possono provocare i loro atteggiamenti scarsamente comprensivi delle sofferenze dei loro piccoli alunni, oppure i danni che provocano negli alunni con storie difficili l’essere eccessivamente “prestazionisti” nelle richieste didattiche!

Non a caso, il paragrafo successivo: **L’IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE**, ha quasi integralmente recepito il nostro contributo – come ANFAA (Associazione Nazionale Famiglie Adottive e Affidatarie) -, diventando così uno dei paragrafi di maggiore sostanza e pregnanza pedagogico-educativa: *“Gli insegnanti debbono essere preparati, attraverso una formazione dedicata ed efficace, a cogliere i segnali di disagio, malessere, sofferenza di questi alunni e a muoversi per intervenire, avendo sempre presente che “segnalare per tutelare” è un preciso dovere di tutti coloro che operano con i minorenni.*

Non bisogna dare per scontato che tutti siano in possesso delle informazioni necessarie a capire le norme e le procedure che regolano le situazioni di minorenni lontani dalla famiglia di origine nonché quali siano i differenti soggetti che agiscono e i rispettivi ruoli.

La formazione a favore degli insegnanti deve essere finalizzata al rinforzo delle competenze relative a un’attenta gestione della classe e alla predisposizione di specifiche esperienze di apprendimento cooperativo, che sollecitino accettazione, aiuto reciproco e tutoraggio tra compagni e che facciano emergere contemporaneamente le risorse relazionali. È importante garantire la preparazione di tutti gli operatori coinvolti attraverso la predisposizione di percorsi formativi interdisciplinari per la diffusione e conoscenza degli istituti giuridici di riferimento, degli aspetti psicologici e pedagogici legati a tali situazioni”.

Dicevo prima che il paragrafo sulla formazione ha recepito il nostro contributo “quasi” integralmente ... lo dicevo perché nelle LINEE GUIDA non si fa cenno ad un aspetto, in riferimento alla formazione dei docenti, per noi fondamentale: è un aspetto molto molto difficile da affrontare e, forse, ancora più difficile da “normare” all’interno di un testo che proviene dall’Amministrazione

scolastica...perché si tratta della **formazione più personale, più profonda**, quella che consente agli insegnanti di confrontarsi in modo consapevole con la sofferenza di un bambino.

Per gli insegnanti l'arrivo di un bambino/ragazzo con una storia di affido – a volte anche di maltrattamento, di abuso...- significa, nella maggior parte dei casi, scontrarsi con il dolore, un vissuto intriso di sofferenza, l'impotenza.

Questo impatto può essere così devastante per l'adulto che gli è vicino (insegnante, educatore...) che, spesso, si tende a "rimuovere", perché ciò che si percepisce è troppo difficile anche solo da vedere/realizzare che sta succedendo...

Non abbiamo qui né il tempo né gli strumenti per approfondire questa criticità, però questa riflessione permette di meglio comprendere la difficoltà, personale prima ancora che professionale, che spesso gli insegnanti devono affrontare, e anche, speriamo!, di intervenire, affinché si costruiscano le condizioni professionali necessarie per una preparazione adeguata ed efficace.

Il paragrafo successivo, **LA PROMOZIONE DELLA RETE**, è davvero molto ricco e interessante, poiché **delinea in modo chiaro e rigoroso tutto ciò che la scuola dovrebbe fare** (naturalmente... saper delineare così bene ciò che la scuola dovrebbe fare... non significa affermare che la scuola sia davvero in grado di farlo!), e precisamente:

- *“rendere flessibili strategie, metodologie, tempi e curricula;*
- *creare, mantenere e sostenere le relazioni e le reti significative tra i docenti e le famiglie affidatarie, gli educatori di comunità ed i tutori dei minorenni, coinvolgendo i servizi sociali, sanitari e psicopedagogici anche attraverso l'individuazione e l'utilizzo di un docente referente per l'inclusione, con il compito di favorire la condivisione del progetto d'inclusione;*
- *predisporre protocolli, piani educativi e didattici, interventi, griglie di osservazione e schede di rilevazione delle potenzialità del minorenne in diversi ambiti;*
- *organizzare incontri formali e informali;*
- *costruire e ricercare percorsi, itinerari e unità didattiche che forniscano competenze quando il minorenne è a scuola, considerando che il tempo scuola è, in queste circostanze, il più proficuo e stabile per il raggiungimento degli obiettivi formativi;*
- *coinvolgere i docenti e il personale della scuola in moduli formativi per la gestione di situazioni complesse e di contesti dove l'autoregolazione emotiva sia compromessa;*
- *comporre una documentazione dell'alunno, agile e di facile consultazione, ma capace di mettere le professionalità della scuola in condizione di portare avanti un progetto senza fratture e rallentamenti anche nei casi in cui ci siano cambiamenti di scuola, docenti o territorio”.*

Prima di tutto questo ampio e ricco elenco di compiti, c'è una premessa, e cioè quella che dà alla scuola **“il compito di coordinare e promuovere”** la Rete delle risorse...

Noi pensiamo che, a rigore, questo compito di “coordinamento” della Rete non dovrebbe spettare alla scuola, ma semmai ai Servizi che operano sul minore in affido..., PERO’, se vogliono tenere i piedi per terra e guardare in modo realistico gli altri contesti che circondano il mondo della scuola (dove i tagli sulle risorse, umane e finanziarie, sono stati ancora più spaventosi!), non possiamo che riconoscere che forse la scuola è davvero, al momento, l’unico soggetto che può almeno “tentare” di svolgere questo compito, oneroso e delicatissimo, di “coordinamento”.

Infine, l’ultimo paragrafo del 2° capitolo, ovvero: **LA GESTIONE QUOTIDIANA IN CLASSE.**

Anche questo è un paragrafo molto bello, dove si evidenziano aspetti importanti e condivisi:

“Gli insegnanti devono prevedere un percorso personalizzato o, in caso di disabilità, di un Piano Educativo Individuale (PEI), qualunque sia il momento dell’anno in cui il minorenne viene accolto a scuola, che valorizzi la resilienza, competenza che i minorenni fuori famiglia acquisiscono nei diversi contesti di vita e che consente loro di poter svolgere un ruolo attivo nelle esperienze di apprendimento tra i pari”.

“La valutazione del percorso didattico deve essere flessibile, personalizzata e individualizzata, al pari delle strategie e delle metodologie attuate per il raggiungimento degli obiettivi”.

“Il gruppo-classe deve essere gestito come sistema. Le strategie educative e didattiche pianificate e condivise devono essere portate avanti in maniera coerente da tutti gli attori del progetto di inclusione. A titolo di esempio, non dobbiamo dimenticare che il comportamento che noi chiamiamo “problema” è la strategia migliore che il bambino ha elaborato per affrontare una data situazione”.

La domanda che ci poniamo, però, è quella che già ci siamo poste nella nota precedente, e cioè: **ma “la scuola” o meglio: le scuole... le**

“nostre” scuole... sono in grado di realizzare per davvero ciò che qui viene così ben delineato?

È ovvio che la risposta, generalizzata, è NO, però riteniamo sia stato un passo altamente qualificante – da parte del legislatore – quello di mettere nero su bianco che la “richiesta” fatta alle scuole (e, quindi, ciò che ci si aspetta da esse...) è proprio questa.

Naturalmente, l’auspicio è poi che alla “richiesta” scritta nelle Linee Guida facciano seguito azioni concrete a sostegno della possibilità, effettiva e realistica, di rispondere in modo positivo a detta richiesta (e, quindi, innanzi tutto precise azioni di formazione, informazione, sostegno per i docenti, i dirigenti scolastici e tutti i soggetti della “rete” che lavora per il benessere del minore in oggetto).

Il 3° capitolo di queste Linee Guida riguarda le **INDICAZIONI OPERATIVE** – e, per quanto riguarda **l’ambito amministrativo**, si danno indicazioni in merito a:

- *l’iscrizione scolastica*
- *la scelta della classe d’ingresso*
- *l’inserimento scolastico*
- *le certificazioni scolastiche*
- *la continuità nel percorso scolastico*
- *l’orientamento scolastico*

- *i documenti sanitari*

Su alcuni aspetti si riprendono principi e suggerimenti che, in una scuola davvero attenta e inclusiva, forse sono un po' delle ovvietà (tra l'altro ... "ovvietà" valide **non** solo per le alunne e gli alunni che provengono da storie di affido, ma... per tutti gli alunni che hanno situazioni problematiche!), come per esempio sostenere che: "la condizione di alunno fuori famiglia deve determinare una priorità per l'accoglimento della richiesta di iscrizione nella scuola" oppure: "si ritiene fondamentale che il passaggio di tutta la documentazione relativa all'alunno avvenga in modo contestuale al trasferimento dalla scuola di provenienza a quella di arrivo. Tale documentazione deve contenere una specifica relazione nella quale siano esplicitati tutti gli elementi utili a dare continuità al percorso scolastico, con uno specifico riconoscimento delle eventuali difficoltà e delle soluzioni didattiche, metodologiche e valutative attivate".

Però... il ribadirla, scrivendolo in modo chiaro e inequivocabile, è sicuramente un dato positivo.

Un aspetto forse, invece, più "innovativo" è – a proposito della "scelta della classe d'ingresso" – l'esplicita attribuzione al dirigente scolastico della responsabilità di questa scelta, come cosa non da trattare sul piano meramente numerico ("vediamo quale classe è meno numerosa"...), ma facendo un'attenta riflessione sul contesto classe e, soprattutto, sulle competenze degli insegnanti: "l'individuazione del contesto-classe dovrà inoltre tener conto delle capacità inclusive e di flessibilità dei docenti che verranno direttamente interessati nel processo di accoglienza".

Forse, a proposito delle responsabilità del dirigente scolastico, avremmo desiderato una sottolineatura più coraggiosa.

In altri termini: una sottolineatura che esplicitasse chiaramente che la scelta del contesto classe in cui inserire un alunno che arriva da una storia così difficile e delicata implica una responsabilità "speciale", che il dirigente scolastico non deve delegare né sottovalutare, perché fare "la scelta giusta" è il primo passo per l'avvio di un percorso scolastico positivo.

Dopodiché... occorre il seguito:

- ci vuole una grande capacità di ascolto, empatia e confronto con i genitori;
- ci vuole una grande capacità di gestire le modalità di accoglienza da parte del gruppo classe (prima) e, poi, di tutto ciò che verrà (comprese le domande difficili e imbarazzanti... le paure e... tutto ciò che i bambini/ragazzi vorranno e sapranno tirar fuori).

Ma questo "seguito", gestito per ovvi motivi soprattutto dai docenti che accolgono l'alunno, non esime affatto il dirigente scolastico dal continuare ad occuparsi della situazione.

In altre parole: la responsabilità del DS non si conclude dopo aver assolto al compito, delicato e difficile, di "scegliere la classe", poiché quella situazione bisogna continuare a conoscerla e sostenerla, in particolare supportando gli insegnanti, sia nella loro progettazione propriamente didattico-educativa sia nel loro percorso di ascolto e collaborazione con i Genitori e i Servizi.

Nel 4° capitolo, intitolato **LA GOVERNANCE**, le Linee Guida individuano i soggetti - *Miur, USR, dirigenti scolastici, docenti referenti con funzione di coordinamento, docenti, strutture di protezione, famiglie affidatarie, famiglie d'origine* - e i loro rispettivi compiti e responsabilità.

In riferimento a quanto di competenza del Miur, è interessante l'intenzione di dedicare una specifica sezione del sito internet del Ministero a " *contributi scientifici, didattici e metodologici, schede di approfondimento, documentazione su buone pratiche esportabili*, per garantire la *formazione continua del personale scolastico sul tema dell'affido e della complessa conduzione dei bambini e ragazzi fuori famiglia.*" La possibilità di poter reperire facilmente **informazioni** e **materiale** ricco e vario costituisce senza dubbio un'ottima opportunità per un approccio iniziale al tema in oggetto. Anche tra i compiti spettanti agli USR compare nuovamente il tema relativo alla **formazione** e a questo proposito le Linee prevedono che ogni USR " *attivi la formazione degli insegnanti referenti in particolare e degli insegnanti in generale*". È indispensabile che il docente referente sia opportunamente formato, per poter esplicitare il suo ruolo di coordinamento, che si concretizza " *principalmente nel supporto dei colleghi che hanno alunni fuori famiglia nelle loro classi, nella sensibilizzazione del Collegio dei Docenti sulle tematiche inerenti gli stessi alunni...*"

Il docente referente non può prepararsi solo grazie alla buona volontà di autoformarsi, perché i compiti specifici che gli sono assegnati dalle Linee Guida sono articolati e vari e non possono essere svolti solo grazie al buon senso, ma richiedono una formazione precisa e completa, che riguarda molteplici aspetti.

Sui COMPITI e le FUNZIONI dell'**insegnante con funzioni di coordinamento (REFERENTE)** abbiamo provato a sintetizzare in questo modo:

Le Linee Guida parlano di docente referente con funzioni di coordinamento, a cui sono assegnati una serie di compiti a più livelli: lavora, infatti, sia con il Dirigente scolastico sia con i colleghi, le famiglie, i Servizi e gli altri Operatori coinvolti nell'accompagnamento delle alunne e degli alunni con storie di affido e adozione.

Con il **Dirigente scolastico**, partecipa alla progettazione dell'inclusione nella vita scolastica, che comprende progetti e iniziative di vario tipo, tra cui, appunto, proprio quelle rivolte ai ragazzi in affido o adozione.

Al **Collegio dei docenti**, l'insegnante referente presenta il proprio ruolo, prepara materiale consultabile dagli insegnanti: materiale informativo, ma soprattutto didattico, per proporre in classe attività volte a garantire l'inclusione di questi alunni; infine, organizza momenti informativi e formativi di vario tipo per tutto il Collegio e, più specificatamente, per gli insegnanti che accolgono alunni affidati e adottati.

L'insegnante referente affianca il Dirigente e gli insegnanti accoglienti nel percorso di conoscenza, confronto e verifica con le Famiglie, i Servizi e altri Operatori impegnati nel processo educativo.

Sul ruolo del docente referente le Linee Guida affermano che:

- *“supporta il dirigente scolastico e il Collegio dei Docenti nella scelta della classe d’inserimento;*
- *informa gli insegnanti, compresi i docenti a tempo determinato, della eventuale presenza di alunni fuori famiglia nelle classi;*
- *accoglie i genitori, i tutori o chi è delegato a svolgere i rapporti con la scuola; raccoglie e dà loro le informazioni essenziali all’inserimento e alla scelta della classe e li informa sulle azioni che la scuola può mettere in atto;*
- *mantiene attivi i contatti con gli operatori e tutti i soggetti che seguono il minore;*
- *mette a disposizione degli insegnanti la normativa esistente e i materiali di approfondimento;*
- *promuove e pubblicizza iniziative di formazione;*
- *raccoglie e scambia informazioni sull’alunno al suo ingresso, mettendole in rete tra i docenti e li supporta nella realizzazione dei percorsi didattici personalizzati e istituisce il tavolo di lavoro permanente;*
- *monitora l’andamento dell’inserimento e del percorso formativo dell’alunno attraverso assidui scambi con i docenti e gli operatori della scuola che a qualsiasi titolo hanno in carico il minore;*
- *mantiene dei rapporti di continuità educativa in tutti i casi in cui si verificano cambiamenti nella composizione dell’equipe educativa.”*

Le occasioni formative possono essere di vario tipo: oltre a quelle specifiche per gli insegnanti referenti, a quelle prima di tutto informative per i docenti (cosa significa affidamento, adozione, famiglia affidataria, quali norme e procedure

li contraddistinguono ... sembrano concetti ovvi e scontati, ma non è così!), è importante prevedere momenti in cui **la formazione nasce dal confronto e dalla condivisione di esperienze**, in cui lo scambio consente a ciascuno di

arricchirsi attraverso quello che gli altri raccontano: sotto la conduzione attenta e professionale di un esperto – psicologo o pedagogo – i fatti narrati vengono letti e compresi, le modalità di intervento sono spunti d’azione per chi ascolta e, soprattutto, ogni cosa viene ridimensionata e “il nuovo” spaventa di meno.

E’ importante ricordare che le Linee Guida non sono opzionali, devono essere conosciute ed applicate in ogni scuola, in ogni classe che accoglie minori con storie di affidamento o di separazione dalla famiglia d’origine!

In più punti di questo capitolo sulla GOVERNANCE, riferendosi ai compiti dei diversi soggetti coinvolti nell’attuazione delle Linee Guida, **il testo fa un esplicito rimando all’importanza di curare e attuare le modalità di accoglienza.**

Se ne parla affrontando i compiti del dirigente scolastico, laddove si evidenzia che garantisce *“che nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa della scuola siano indicate le modalità di accoglienza.”*

Se ne parla in riferimento non solo agli alunni, ma si sottolinea che tra i compiti all’insegnante referente vi è quello *“dell’accoglienza dei genitori, degli affidatari, dei tutori, o di chi è delegato a svolgere i rapporti con la scuola.”*

Riferendosi ai docenti di classe, le Linee Guida indicano che essi *“propongono attività per sensibilizzare le classi all’accoglienza e alla valorizzazione di ogni individualità.”*

Le modalità di accoglienza saranno diverse a seconda dei contesti, dei ruoli, delle età e, nel caso specifico degli insegnanti, dipenderanno dalle caratteristiche personali di ciascuno, MA a noi sembra MOLTO IMPORTANTE che, aldilà delle tante e belle attività che si possono proporre per promuovere l'inserimento di un nuovo alunno, indipendentemente dalla sua storia, ciò che conta veramente è **promuovere il PENSARE IN MODO ACCOGLIENTE**, garantendo a ciascuno il suo posto speciale all'interno della classe. Un posto speciale che non riguarderà solo gli alunni, ma anche i loro genitori affidatari, i tutori o chi è delegato a svolgere i rapporti con la scuola.

Ecco, allora, che ogni bambino e ogni famiglia è una risorsa per tutti ed ha pari dignità delle altre. Diventa fondamentale, come insegnanti, prestare attenzione ai particolari, alle parole usate per parlare di famiglia e di storia personale, alla *"scelta dei libri di testo e dei contenuti didattici, ponendo particolare attenzione ai modelli di famiglia in essi presentati."*

Su questo aspetto dell'ACCOGLIENZA, però, so che si potrà entrare più nello specifico quando, dopo, sarà data la parola alle TESTIMONIANZE e alle ESPERIENZE...

Tornando, invece, agli altri soggetti della Governance:

vorrei concludere dicendo che ci pare importante sottolineare, soprattutto nel considerare le specifiche competenze attribuite al MIUR e agli USR, l'auspicio che quanto espresso sia **davvero e presto reso concreto e attuato ...speriamo!!!**

.....

COMPITI E FUNZIONI DELL' INSEGNANTE REFERENTE

a cura di **Cristina Poggio**

Le Linee Guida parlano di docente referente con funzioni di coordinamento, a cui sono assegnati una serie di compiti a più livelli: lavora, infatti, sia con il Dirigente scolastico, sia con i colleghi, le famiglie, i Servizi e gli altri Operatori coinvolti nell'accompagnamento delle alunne e degli alunni con storie di affidamento e adozione.

Con il Dirigente scolastico, partecipa alla progettazione dell'inclusione nella vita scolastica, che comprende progetti e iniziative di vario tipo, tra cui, appunto, proprio quelle rivolte ai ragazzi in affidamento o adozione.

Al Collegio dei docenti, l'insegnante referente presenta il proprio ruolo, prepara materiale consultabile dagli insegnanti: materiale informativo, ma soprattutto didattico, per proporre in classe attività volte a garantire l'inclusione di questi alunni; infine, organizza momenti informativi e formativi di vario tipo per tutto il Collegio e, più specificatamente, per gli insegnanti che accolgono alunni affidati e adottati.

L'insegnante referente affianca il Dirigente e gli insegnanti accoglienti, nel percorso di conoscenza, confronto e verifica con le famiglie, i Servizi e altri Operatori impegnati nel processo educativo.

✓ **LE ESPERIENZE nelle NOSTRE SCUOLE PRIMARIE GOBETTI e SCLARANDI di TORINO**

Vi facciamo alcuni esempi concreti delle esperienze che in questi anni siamo riuscite a realizzare nella nostra Scuola.

- L'insegnante referente ha presentato, durante un Collegio dei docenti, il proprio ruolo e i propri compiti; in Collegio è intervenuta in più occasioni per relazionare sulle iniziative intraprese o da intraprendere. Uno di questi interventi è stato specificamente dedicato alla presentazione di queste Linee Guida.
- È stato organizzato un incontro informativo e formativo sulle tematiche relative al vissuto delle alunne e degli alunni con storie di affido e adozione, che ha coinvolto tutto il Collegio dei docenti. L'incontro, a cura dell'ANFAA, ha previsto
 - una parte iniziale in cui sono state date informazioni :cosa significa affido, adozione, famiglia affidataria, quali norme e procedure li contraddistinguono ... sembrano concetti ovvi e scontati, ma non è così!,
 - e una parte narrativa, molto coinvolgente, in cui mamme affidatarie e adottive hanno raccontato la loro esperienza soprattutto per quanto riguarda l'inclusione scolastica dei loro bambini.
- Utilizzando i finanziamenti, pochi!!!, avuti per un progetto di "interventi straordinari " (l'inserimento in corso d'anno di una bambina in affido), è stato organizzato un momento formativo particolare e molto intenso, che ha coinvolto tutti gli insegnanti che avevano alunni provenienti da storie di affido e adozione, in cui **la formazione è nata dal confronto e dalla condivisione di esperienze**, in cui lo scambio ha consentito a ciascuno di arricchirsi attraverso quello che gli altri hanno raccontato. Sotto la conduzione attenta e professionale di un' esperta psicologa, i fatti narrati sono stati letti e compresi, le modalità di intervento sono divenute spunti d'azione per chi ascoltava e, soprattutto, ogni cosa è stata ridimensionata e "il nuovo" ha spaventato di meno.
- L'insegnante referente ha raccolto materiale vario, sia informativo, sia didattico(proposte di attività, cd, racconti, libri illustrati...), consultabile da chi lo desidera, da proporre in classe per affrontare i temi dell'affido e dell'adozione e per dare agli alunni con questa storia, l'opportunità, se lo desiderano, di raccontarsi.

- Si è svolta, inoltre, un'azione di supporto che ha affiancato alcune classi in esperienze quali:
 - la ricerca volta ad una tesi di laurea sull'inclusione di alunni adottati
 - la partecipazione ad un concorso nazionale sull'inclusione di alunni adottati in classe.

Infine, le esperienze realizzate e documentate nella nostra Scuola sono poi state oggetto di confronto e formazione nell'ambito di seminari svolti a Torino e a Cuneo.

✓ **L’AFFIDO A SCUOLA: STORIA DI NICOLE**

Quello che vi racconterò è un vissuto personale e professionale che riguarda l'incontro ed il pezzetto di strada percorso con Nicole, una bambina in affido da maggio 2016, che è entrata a far parte della classe in cui insegno, che oggi è una quarta, all'inizio della seconda, nel settembre del 2016.

Ci sarebbe tantissimo da dire, ma ho cercato di fare una scelta dei momenti più significativi... Il primo di questi è sicuramente quello che chiamerei "**L'INCONTRO...**", incontro che prima di tutto è stato l' **incontro con la mamma affidataria**. Direi che questo momento è stato importantissimo perché è stato l'inizio di uno scambio costante, fondamentale per poter seguire la crescita di Nicole in una sinergia di interventi educativi che devono molto del loro successo proprio al fatto di essere condivisi.

L'incontro vero e proprio **con Nicole**, invece, è avvenuto il secondo giorno di scuola, non il primo, per evitare che provasse quell'inevitabile disagio di sentirsi un "pesce fuor d'acqua" nel vedere tutti gli altri bambini salutarsi ed abbracciarsi, contenti di ritrovarsi dopo la pausa estiva. È arrivata sorridente ed emozionata, fiera di tutto l'occorrente nuovo di zecca che la mamma affidataria le aveva comprato; anche i compagni erano emozionati di conoscerla e le avevano preparato un bel libretto in cui ciascuno di loro si presentava con un disegno ed alcune brevi frasi.

Aldilà delle tante e belle attività che si possono proporre per promuovere l'inserimento di un nuovo alunno, indipendentemente dalla sua storia, ciò che conta veramente è promuovere IL PENSARE IN MODO ACCOGLIENTE, garantendo a ognuno il suo posto speciale all'interno della classe.

Ho riflettuto molto su cosa abbia significato per me, insegnante... persona, accogliere Nicole. È stato fare i conti con il dolore, con la sofferenza di una bambina che ha vissuto esperienze tremende. Bene, quel dolore ti entra dentro, non vorresti, ma è così e lo devi rielaborare e metabolizzare perché ti tocca nel profondo e non puoi ignorarlo.

Quel dolore, se non elaborato, rischia di inficiare il tuo lavoro di insegnante perché ti fa desiderare di negarlo e di evitare tutte le occasioni in cui potrebbe saltare fuori. Penso, nello specifico, al percorso sulla **STORIA PERSONALE** che si propone in seconda. La prima tentazione è stata di

epurarlo, di renderlo quasi **asettico**, per evitare che Nicole ed altri bambini e bambine con storie familiari difficili potessero soffrire ancora di più.

La sfida è stata cambiare prospettiva e connotare il percorso sulla storia personale come occasione per elaborare il proprio vissuto passato e presente, e dare una collocazione a sé e alla propria storia.

Decidere come strutturare il lavoro sulla storia personale da proporre alle bambine e ai bambini della classe non è stato semplice. Ha richiesto, infatti, un'attenta riflessione nella scelta dei contenuti, delle parole, delle narrazioni, nel rispetto della storia e delle esperienze di ognuno.

Ogni attività ha preso il via da un momento di gioco, da una conversazione o da una narrazione significativa. **Non era necessario dimostrare di saper fare, ma partecipare secondo le proprie caratteristiche, ciascuno con il proprio vissuto, con il proprio bagaglio di esperienze da condividere, se lo si desiderava.**

L'intento è stato quello di **far sentire ciascuno ADEGUATO**, nessuno fuori posto. Per questo, tra le tante attività, sono state proposte anche storie che indirettamente parlano di affidamento, di famiglie monogenitoriali o allargate...

Ecco allora i racconti dei bambini sulle loro famiglie o su quelle che conoscono, il **disegno** alla lavagna di tante casette diverse per rappresentare i tanti modelli familiari, TUTTI con la stessa DIGNITÀ di ESSERE.

Ed a fine anno, in un momento inaspettato ed imprevisto, anche Nicole decide di raccontare che i genitori con cui vive non sono gli stessi da cui è nata e spiega ai compagni che la sua famiglia non stava bene e così un altro papà ed un'altra mamma si prendono cura di lei.

I compagni ascoltano in silenzio, stupiti, perché fino ad allora, per rispetto della volontà della bambina, nessuno sapeva che Nicole non vive con la mamma da cui è nata. Sono coinvolta e profondamente toccata da come tutto si svolge con naturalezza, dalla comunicazione autentica tra i bambini, dalle domande che pongono e a cui riesco a rispondere con tranquillità.... certo... mediando e anche rassicurando. Tante volte, nel corso dell'anno, anche con un po' di apprensione, avevo pensato a come avrei affrontato questo momento... mi accorgo invece che, davvero, l'importante è accettare di mettersi in gioco, di rivedere le proprie consolidate strategie, in un processo di continuo adattamento del proprio operare in relazione al sentire e alle storie dei bambini.

Concludo con un'ultima cosa, che probabilmente è poco professionale, ma molto umana: voglio bene a tutti i bambini della mia classe,.... ma a Nicole... un pochino di più....