

Indice

<i>Prefazione</i>	11
di Marco Mazzeo	
<i>Introduzione</i>	17
di Daniele Aletti	
<i>Capitolo primo</i>	
Il valore dell'inclusione	27
1.1 La scuola è aperta a tutti	27
1.2 Indietro non si torna	30
1.3 Una rivoluzione pedagogica tra le maglie del Covid 19	32
<i>Capitolo secondo</i>	
Il diritto di far parte del contesto e il senso di appartenenza. Il cammino legislativo dagli anni '60 ad oggi	37
2.1 Inserimento Integrazione Inclusione: dalle disabilità alle differenze	37
2.2 Da un modello "medico-individuale" ad un modello "bio-psico-sociale" delle differenze	38
2.2.1 <i>Disabilità-Disturbo-Difficoltà</i>	39
2.2.2 <i>Diagnosi-Certificazione</i>	40
2.3 La fase post pandemica	40
<i>Capitolo terzo</i>	
La scuola come sistema aperto	43
3.1 C'era una volta	43

3.2 La pandemia e la scoperta delle funzioni sociali e gestionali della scuola	46
--	----

Capitolo quarto

La comunità educante inclusiva	49
4.1 Gli alunni	50
4.2 Le famiglie	51
4.3 E i docenti come vivono la scuola?	52

Capitolo quinto

Il Dirigente scolastico inclusivo	55
5.1 Lavorare insieme: ascolto, confronto, condivisione, responsabilità, solidarietà, leadership	55
5.2 Una dirigenza efficace	61

Capitolo sesto

Ruoli e compiti del docente	63
6.1 La deontologia dell'insegnante	63
6.2 Dal docente di sostegno al docente per le attività di sostegno	65
6.2.1 <i>Che cosa significa dare supporto tecnico per evitare meccanismi di delega e autochiusura in un ruolo meramente tecnicistico</i>	69
6.3 Il docente per le attività di sostegno	70

Capitolo settimo

La formazione, l'etica e la professione	75
7.1 Tutti i docenti devono essere professionalmente preparati	75
7.2 Nuovo modello integrato di formazione e di abilitazione dei docenti della scuola secondaria [Il "pacchetto scuola" del PNRR e il Decreto Legislativo n.36 del 30-04-22]	80

Capitolo ottavo

I collaboratori scolastici e gli assistenti	87
8.1 La cooperazione tra le figure educanti	87
8.2 I Collaboratori scolastici	89
8.3 Il Bidello o Collaboratore scolastico:	
quando il “risparmio” non paga	91
8.3.1 <i>L’iter per ottenere l’assistenza all’igiene personale</i>	93
8.4 L’assistente scolastico: uno, nessuno e centomila	95
8.4.1 <i>AEC/Assistente specialistico</i>	96
8.4.2 <i>Gli ASACOM/Assistenti alla Comunicazione, Operatori tiflogici, Interpreti LIS, oralisti...</i>	98

Capitolo nono

Dal PEI al Progetto di vita o viceversa?	101
9.1 Il vaso di Pandora, la pandemia e le attività di sostegno	101
9.2 Il Progetto individuale (Un progetto di vita personalizzato e inclusivo)	104
9.3 Il PEI	106
9.4 Il PEI e i codici ICF	108

Capitolo decimo

La valutazione	113
10.1 La certificazione o la valutazione pedagogica?	113
10.2 PEI, PDP e valutazione dei relativi percorsi ed apprendimenti	118

Capitolo undicesimo

La DAD, Platone e la tecnologia	121
11.1 Riflessioni sulla DAD e Platone	121
11.2 L’altra faccia della medaglia	128

Capitolo dodicesimo

Gli strumenti indispensabili: la comprensione

delle parole e saper leggere la normativa 133

12.1 Il disagio delle parole e gli acronimi 133

12.2 Glossario Acronimi 135

12.3 Micro compendio del lessico base per leggere
la normativa 141

Capitolo tredicesimo

La normativa di riferimento dagli anni

sessanta a oggi 145

13.1 Normativa degli anni '60 145

13.2 La fase dell'integrazione: dagli anni '70 agli anni '90 146

13.3 La fase dell'inclusione: gli anni 2000 154

Bibliografia 165

Prefazione
Le porte della scuola
di Marco Mazzeo*

Proviamo a immaginare due scuole. Una ospita insegnanti colorati (ordine e grado dell'istituzione sono irrilevanti) che, mentre parlano di libertà, sorseggiano caffè. I minori che la popolano vengono distribuiti in aule che hanno un tratto singolare: sono prive di porte. Non ci sono porte tra le stanze, né tra le aule e i ripostigli; non esistono porte per le sale insegnanti, né per quelle che delimiterebbero la mensa o, addirittura, la stanza del dirigente. Nell'altra, invece, albergano insegnanti in bianco e nero, che parlano di disciplina e agitano la bacchetta in mano. Anche questo secondo istituto gode di un tratto singolare: le porte sono sempre chiuse, si esce da una stanza solo se si è puniti o se il tempo è scaduto. Nessuno sa esattamente come siano disposti i tavoli a mensa, girano voci inquietanti sull'arredo che strutturerebbe lo spazio dirigenziale.

Proviamo a porci una domanda semplice solo all'apparenza: quale delle due scuole è un luogo adatto per l'apprendimento? La risposta suggerita dal libro di Fernanda Fazio, e Maria Rosaria Mallo è «nessuna delle

* Docente di Filosofia e Teoria dei linguaggi. Dipartimento di Studi Umanistici M-Fill/05 UniCal Cosenza.

due». Dell'ultima è facile dir male. L'assetto gerarchico e la scarsa circolazione degli umani non può che tradursi, ben che vada, in una conoscenza subalterna e a compartimenti stagni. Della prima è più difficile parlare, per questo si tratta del caso più interessante. Cosa ci sarà mai di sbagliato nell'assenza di separazione tra luoghi, persone e tempi per una comunione totale della vita? Le difficoltà della scuola post-Covid descritte dalle autrici suggeriscono -a volte esplicitamente, altre in modo più discreto ma non per questo meno efficace- diverse ragioni per diffidare di entrambi i tipi di scuola. Se l'articolazione dello spazio educativo tradisce e, contemporaneamente, *conferma* il corrispettivo spazio della mente, allora un edificio senza diaframmi è la metafora di una scuola nella quale ogni alunno non potrà individuarsi in una irripetibile singolarità. Non potrà porsi a distanza dalle predilezioni del docente, non potrà crescere nella distinzione tra la mia e la tua stanza, nello stare con Pietro, ma non con Filippo, più con la professoressa Fiorella e meno con il professor Vittorio. Il fatto che la scuola debba essere *aperta*, uno degli assi portanti del discorso delle autrici, non vuol dire che essa debba essere *trasparente*. Diafana è una struttura del tutto permeabile allo sguardo esterno, priva di capacità di concentrazione e di possibilità sperimentali. Diafano è un luogo sempre sotto il giudizio severo del Ministero competente o, diciamolo a costo di qualche sussulto, del genitore che si è autoeletto a imperituro legislatore.

Può essere inclusiva una scuola aperta, sì, ma solo se dotata di porte. Prendiamo il caso di un ragazzo autistico, con discrete capacità linguistiche, non privo di qualche competenza relazionale. Gli insegnanti sono indignati

perché il giovane, all'apparenza quieto, dà in escandescenze e soprattutto alla fine delle lezioni. I moralisti insistono che il ragazzo è viziato, la disabilità non è una buona ragione per non seguire le regole; i compassionevoli insistono sul fatto che non si può volere troppo, è autistico accidenti, è inutile interrogarsi circa le ragioni alla base del comportamento. La scuola con porte ben salde sui cardini si interroga invece sul disagio di tutti gli alunni, anche di quello che, a fine della lezione, urla. Seguendo questa postura pedagogica, potrebbe essere meno difficile scoprire che il disagio del ragazzo segue trame rintracciabili. Il frequente abbassamento di soglia della percezione uditiva legato alla sindrome dello spettro autistico porta l'alunno a percepire l'innocuo suono della campanella (peraltro quasi rotta, dunque fastidiosamente tenue per chi organizza i cambi d'ora) come un frastuono doloroso e persecutorio. Per il ragazzo, poter avere una diversa organizzazione sensoriale è questione non separabile dalla sua necessità di vivere con gli altri lo spazio scolastico. Potersi sottrarre da quello squillo di trombe grazie a un filtro diventa una improrogabile struttura di apprendimento e convivenza senza che per questo motivo si privi il resto dell'istituto di sentir scandito il passo del tempo comune.

Questa difficoltà è acuita da una seconda questione sulla quale il libro si interroga a più tornate. Si tratta del fatto che la scuola, oggi, sembra trovarsi dentro una stretta mortale: da un lato le si rimprovera di essere inadeguata, antica, fragile; dall'altro le si chiede di provvedere a qualsiasi bisogno educativo sociale. Alla scuola è demandata la formazione lavoro, le capacità di guida di mezzi a motore, la cultura musicale, l'educazione ses-

suale, possibilmente anche l'alfabetizzazione morale circa il corretto uso dei più recenti strumenti informatici. Se ci si pensa, chiedere alla scuola tutto è un altro modo per vederla come una istituzione priva di porte. Qualunque esigenza può entrarvi dentro, secondo un continuo aggiornamento delle richieste giornaliere. Poiché tra queste ultime ci sono, come è ovvio che sia, indiscutibili bisogni economici, il rischio è di una istituzione al servizio di una produttività misurata secondo i criteri statistici impiegati un tempo per conteggiare il numero di calzature confezionate in fabbrica o gli sportelli d'auto prodotti dalla FIAT Mirafiori. L'assenza di porte, cioè di una autonomia scolastica intesa non come autonomia del singolo istituto ma come *autonomia dell'istituzione scolastica dalle altre istituzioni*, sarebbe compensata da una sfilza di percentuali: numero di iscritti, di assenze, di voti, di ore erogate. I noti *open day* con i quali gli istituti pubblicizzano la qualità dei loro prodotti indicano, già nell'espressione, tutta l'equivocità della situazione attuale. La scuola è aperta, sì, ma a cosa? Date le finalità esplicite del fenomeno (la promozione del complesso scolastico), non sembrerà pregiudizievole rispondere con una locuzione laconica: alla legge della domanda e dell'offerta. Legge per la quale, è cosa nota, i ragazzi con maggiori difficoltà e bisogni non sono mai risultati particolarmente appetibili.

Di fronte a ostacoli del genere, nel libro emerge un'esigenza espressa con il garbo e con la competenza da chi da decenni vive la scuola con passione. Ripensare questa istituzione sembra coincidere con un ripensamento che riguardi le porte che organizzano la distinzione e le vie d'accesso tra i diversi gradi d'istruzione.

Anche in questo caso i due casi dai quali partivamo all'inizio sembrano non del tutto immaginari e, soprattutto, non mutualmente esclusivi. La scuola attuale appare articolata in rigidi sottomondi: il ciclo zero-sei che unisca gli attuali nidi e materne pare un miraggio, un ciclo formativo di base che armonizzi in un percorso organico anche la scuola primaria di primo grado sembra addirittura utopistico. L'estensione dell'obbligo scolastico e formativo ha reso in qualche modo più vicine le vecchie scuole medie e gli istituti superiori a prezzo però di un fossato, ancora poco decifrabile, tra queste esperienze educative e il mondo universitario. D'altro canto, abbiamo di frequente un'impressione di segno opposto. Alla rigida chiusura di *status* e diciture burocratiche (provate a confondere un insegnante di scuola primaria con uno dell'Infanzia, dell'Università con un docente di Scuola Secondaria di I e II grado) si sovrappone una interscambiabilità sulla quale occorre ancora riflettere. Non è difficile assistere a lezioni di scuola d'infanzia circa la geografia delle Americhe prossima a un astrattissimo incontro di studio («l'America del Nord si trova nell'emisfero boreale a nord-ovest della penisola italiana»). È facile trovarsi alle prese con dinamiche di apprendimento della scuola superiore che ricordano proiezioni materne o paternalismi già poco tollerabili per i bimbi al parco («quella la conosco, porta a scuola sempre i tacchi alti almeno dieci centimetri»). Nella scuola primaria si abbandona l'insegnante unico mentre, per esigenze di budget, nell'università non è difficile incontrare insegnanti che fanno lezione ai propri studenti in tutti e tre (o addirittura tutti e cinque) gli anni del corso di laurea come un maestro anni Cinquanta. Se il mondo epidemico ha un dram-

matico merito, è d'aver messo a nudo alcune contraddizioni già presenti nell'epoca precedente. Ai bambini prepuberali si chiede, oggi più che mai, di essere rapidamente adulti perché li attende una efficace alternanza scuola-lavoro. Ai giovani adulti universitari si chiede, al contrario, di sviluppare tratti puerili che li portino a lagnarsi circa la sovrapposizione di due lezioni o le lacune di un orario che scandisca ogni ora della giornata. In attesa di un lavoro che forse non c'è, che il bambino sia adulto e l'adulto si faccia puerile. In questo quadro, l'esperienza con i ragazzi più strani, i bimbi più disturbati, i giovani più disarmonici non si rivela un costo necessario (si ringrazia per la gentile concessione), ma *la più potente tra le possibilità di riflessione critica*. Rafael non sta seduto al suo posto e, così facendo, manifesta l'insostenibilità di lezioni frontali a cinque anni per sé e gli altri. I deficit cognitivi di Enrico ci inducono a pensare che i ragazzi down non sono nati per fare i camerieri: non solo perché Enrico è in grave difficoltà pure nell'orientamento spaziale, ma perché nessuno nasce tagliato per un lavoro prestabilito da altri. Francesca è preda di possenti fughe di idee. Per contrastarle, mostra a sé e agli altri astuti congegni grafici che le consentano di non perdersi tra le centinaia di pagine da studiare. La loro assurdità è inferiore solo al programma che alla classe è stato ordinato di imparare. Rafael, Enrico e Francesca indicano la necessità di una scuola piena di porte che ciascuno possa, secondo il bisogno, aprire. E chiudere.

Marco Mazzeo

Roma luglio 2022