

# 1

## Insegnante di sostegno contitolare

L'insegnante di sostegno, passato il periodo in cui veniva considerato il gendarme dell'alunno portatore di handicap, oggi viene ad assumere compiti nuovi e più impegnativi che hanno una «ricaduta» immediata e a lunga scadenza sia all'interno del rapporto docente-alunno, sia all'interno del più vasto rapporto scuola-società. Il suo ruolo si inserisce non solo in una programmazione educativa in senso stretto, ma anche nel contesto di più ampio respiro rappresentato dalla programmazione dell'istituzione scuola, che investe l'intero campo dell'*educational*. Questo significa che il sostegno non può più ricadere solo sulle sue spalle: e non solo *de jure*, a seguito dell'affermazione giuridica della sua contitolarità, ma anche *de facto*, in una sorta di conquista di un territorio che prima gli era negato. Egli deve diventare il promotore di una scuola che sia *tutta* integrante, che diventi luogo di coltura di una filosofia e di una prassi che abbiano come obiettivo quello di far crescere una scuola in grado di dare risposte adeguate ai bisogni apprenditivi e sociali di *tutti* gli alunni e di *ciascuno*, alunni in situazioni di handicap compresi. Questo nuovo ruolo impone competenze più approfondite che, pur dando il giusto peso alla specializzazione, non dimentichino quella cultura trasversale, di fondo, quelle conoscenze «enciclopediche» (dal greco *en-kyklo-paideia* = cultura in circolo, cultura a tutto tondo) imposte dal fatto che oggi le scienze dell'educazione si sono moltiplicate e diversificate dopo l'avvento dell'istruzione di massa e dopo quell'avvenimento di portata rivoluzionaria rappresentato dall'ingresso nelle scuole comuni di alunni «portatori di diversità». Le scienze dell'educazione hanno oggi sostituito quella scienza unica e autarchica che nostalgia e uso fanno ancora chiamare *pedagogia*.

Gli insegnanti in genere devono essere competenti in una vasta gamma di discipline (dalla psicologia generale a quella dell'età evolutiva, dalla metodologia alla sociologia, dal settore dei contenuti specifici della propria materia a quello delle scienze contigue), alcune con uno statuto epistemologico ben definito, altre meno. A nessun docente viene richiesto di dominarle tutte. «Tuttavia ciascuno deve avere con esse una sufficiente familiarità. [...] Perché il sistema formativo funzioni, gli operatori educativi di ogni tipo devono saper parlare un linguaggio comune» (Visalberghi, 1978). Su questo substrato comune l'insegnante inserisce, integra e non giustappone la propria preparazione specifica: la *specializzazione*. I capitoli che seguono si muovono in questa direzione.

Sullo sfondo della cultura enciclopedica (nel senso non sommativo, ma integrativo che attiva la circolarità e la comunicazione, intesa come «messa in comune», condivisione di idee e linguaggi) verranno trattati gli obiettivi particolari di una formazione iniziale e continua dell'insegnante specializzato.

Tali obiettivi riguardano:

*Il sapere*: è il campo delle conoscenze teoriche; l'angolo visuale è il «cognitivo», secondo il principio espresso da Russell, per cui il miglior modo per agire nella pratica è quello di sapersi attrezzare con una buona teoria, non dimenticando però il limite di ogni teoria:

Le teorie aiutano ad evitare cose irrilevanti, ma impediscono spesso di vedere alcune cose che risultano più tardi importanti. Le teorie sono come dei microscopi in quanto ci aiutano a vedere meglio alcune cose, e sono anche dei telescopi in quanto ci aiutano a vedere più lontano. (Stake, 1988)

In entrambi i casi le teorie possono degenerare in ideologie e allontanarci dalla situazione, dal contesto del «qui e ora» che influenza moltissimo sia l'insegnamento che l'apprendimento.

*Il saper fare* (è il terreno dell'operatività, il campo pratico-produttivo)

*Il saper essere* (il campo dei comportamenti socioemotivi, della gestione del sé professionale, dei rapporti intra e interpersonali).

Tutto si apprende. Si apprendono dati, concetti, spiegazioni, teorie, ma si apprendono anche competenze sociali, abilità relazionali capaci di farci vivere in mezzo alla gente in modo adattivo (a stare con gli altri si impara), si apprendono le abilità necessarie a produrre oggetti e congegni o — nel caso dell'insegnante — si apprendono ruoli e funzioni all'interno di quel servizio particolare che si chiama scuola, così come si apprendono sicurezze e paure, competenze e atteggiamenti.

Nell'esposizione che segue, come nella realtà, i confini tra i diversi campi — cognitivo, pratico-produttivo, emotivo — non saranno rigidi. Ma la struttura serve per non perdersi. L'intelligenza di chi apprende non è certamente un gomito che

si snoda in modo pacifico e continuo. Tutti — non solo Teseo — abbiamo bisogno di un filo di Arianna.

### **Verso l'integrazione**

Noi siamo il nostro passato. E l'insegnante non fa eccezione a questa regola. Perciò risulta opportuno un excursus storico che, lungi dall'essere una sorta di cavalcata nel tempo, sia invece un momento di ricerca in grado di attualizzare le conoscenze di ieri nel mondo di oggi. L'intervento con gli alunni in situazione di handicap pone all'insegnante problemi che, se isolati dal contesto, rischiano di fargli avere una visione asfittica — o quantomeno riduttiva — del rapporto. Con conseguenze, in caso di successo, di deliri di onnipotenza o, nella maggior parte dei casi, di frustrazioni e sindromi da *burn-out*.

L'insegnante specializzato in particolare deve capire che non si trova solo di fronte al problema, né lo è mai stato. Il rapporto insegnante-allievo handicappato non è una coppia simbiotica, ma un processo-risultato inserito in un contesto ambientale che ha origini antiche e che attiene a un rapporto più ampio tra scuola e società.

Secondo Suchodolski (1977<sup>2</sup>) — ma si tratta ormai di un'assunzione comune entrata a far parte del «buon senso» pedagogico — la natura dell'educazione muta col mutare dei tempi. L'educazione non è fondata su valori perenni, immutabili nel tempo e nei luoghi. E la pedagogia (oggi: le scienze dell'educazione) non è come le scienze fisiche che pur cambiando metodi e conclusioni rimangono sempre fedeli agli stessi temi: essa muta, cambia l'oggetto di studio, cambiano le procedure. «Certo, se si vuole, è possibile eludere il problema: non è difficile ridurre tutto a schemi che valgono in ogni epoca e in ogni situazione, utili con la pioggia e con il sole» (Santoni Rugiu, 1975). Uno schema su cui si può avere il consenso generale è quello secondo il quale l'educazione è un processo attraverso cui gli adulti (i più esperti) trasmettono ai giovani (per definizione meno esperti) un patrimonio di saperi e comportamenti socialmente condivisi. Educazione come tradizione, dunque. Ma l'aspetto trasmissivo non rimane identico nel tempo e nello spazio. La condivisione sociale sui valori muta col mutare dei tempi e dei luoghi.

Un tempo questa estrema variabilità delle esigenze educative in generale non era così evidente come è oggi, e quindi era più facile concepire il processo educativo come sostanzialmente identico in ogni età ed in ogni luogo. Questo perché la società era fondata su una rigida divisione in classi, ognuna delle quali aveva di fronte a sé un ventaglio di possibili destini più o meno ristretto, ma di sicuro — salvo casi eccezionali — inalterabile. (Santoni Rugiu, 1975)

# 2

## **Il docente di sostegno tra normativa e realtà**

Prima viveva anche lui in riserva. Nelle scuole speciali o nelle classi differenziali. Con un diplomino raccattato in tre mesi. A dimostrazione non tanto dell'importanza attribuita al suo ruolo, quanto della considerazione in cui venivano tenuti i portatori di handicap.

Nei decreti delegati del 1974 non compare. La funzione docente veniva esplicitata dall'art. 1 (che parla di libertà dell'insegnamento e non dell'insegnante) e dall'art. 2 del DPR 417/74 in cui tale funzione viene definita come «esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità».

Ma una piccola comparsa — come esigenza beninteso — la si può rinvenire nell'art. 4 del DPR 416/74 (oggi recepito dal DL 297/84), laddove si dice che il Collegio dei docenti «esamina, allo scopo di individuare i mezzi per ogni possibile recupero, i casi di scarso profitto o di irregolare comportamento degli alunni, su iniziativa dei docenti della rispettiva classe e sentiti gli specialisti che operano in modo continuativo nella scuola con compiti medici, socio-psicopedagogici e di orientamento».

Già in questa norma si può rinvenire un principio fondamentale quanto disatteso e dimenticato: i problemi degli scolari «particolari» non possono essere affrontati solo dall'insegnante di classe, ma vanno gestiti collegialmente.

Poi venne il DPR 970/75, il cui titolo è riduttivo e fuorviante al tempo stesso: «Norme in materia di scuole aventi particolari finalità». All'art. 8 si parla del titolo di specializzazione, in riferimento però alle scuole speciali e alle classi differenziali:

«[Il personale] deve essere fornito di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale». Nello stesso DPR venivano aboliti i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico di cui all'art. 404 del Regio decreto n. 1297 del 1928.

Modalità e corsi vengono fissati con D.M. del 3.6.1977: furono i primi programmi a fornire un indirizzo ufficiale che avrebbe dovuto unificare i corsi che, precedentemente, si effettuavano con modalità estremamente differenziate sulla base dell'art. 404 del Regolamento generale dell'istruzione elementare del 1928.

Dopo dieci anni si avverte l'esigenza di sostanziali modifiche a seguito di sostanziali cambiamenti intervenuti: la legge 517/77 e la numero 270 del 20.5.1982.

Gli handicappati sono intanto usciti dalla riserva: anche l'insegnante specializzato deve uscirne. Con la legge 517 del 1977, il ruolo — almeno il ruolo — viene, se non definito, almeno abbozzato. Si tratta di una legge rivoluzionaria sotto molti aspetti, tanto che venne chiamata anche «miniriforma» dato che aumentava le lezioni di 35 giorni all'anno, aboliva gli esami da un ciclo all'altro e quelli di riparazione nella scuola elementare, obbligava i docenti a programmare, introduceva un nuovo concetto di valutazione (d'ora in poi definita «formativa»), legittimava i gruppi di livello funzionali a un migliore apprendimento («ferma restando l'unità di ciascuna classe»), ma soprattutto apriva le porte della scuola comune agli alunni in situazione di handicap.

In verità non si trattava di una novità assoluta: c'era già stata la legge 118 del 1970, in cui veniva affermato che «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica», ma a quell'articolo (il 28) non era stata data attuazione: del resto sorte peggiore era toccata all'articolo 27 che imponeva l'abolizione delle barriere architettoniche.

È storia recente l'abolizione dell'ultimo comma dell'art. 28 cassato dalla sentenza n. 215 della Corte Costituzionale già ricordato. *Summum jus, summa iniuria*: la legge 517/77, una delle poche scritte in modo piano e comprensibile, inusuale rispetto al tetro linguaggio ministerial-burocratico, non fu recepita subito in modo contestuale, ma venne segmentata e illuminata — per così dire — negli aspetti più eclatanti e più immediati: il mondo della scuola fu scosso dal cambiamento rappresentato dalla valutazione, la scheda era la novità, la scheda era il nemico.

La resistenza al cambiamento, tipica di una scuola ad «ambiente patologico», si fece sentire. E come sempre avviene ci si schierò contro o a favore, quasi che si trattasse di un derby calcistico. Perciò ci si concentrò sul conseguente (la valutazione) dimenticando l'antecedente (la programmazione).

Ma anche se cronologicamente invertito il processo non sarebbe stato corretto ugualmente. L'unica modalità di lettura utile e seria sarebbe stata (e

rimane ancor oggi) quella contestuale. Programmazione, valutazione, diversa organizzazione, ingresso dei portatori di handicap costituiscono elementi di un sistema che impone una ristrutturazione complessiva del pensare e del fare scuola.

Se la valutazione avesse mantenuto il suo carattere di giudizio sanzionatorio finale, che senso avrebbe avuto l'ingresso dei portatori di handicap? Si valuta per tentare, anche in situazioni difficili, di dare un po' di vantaggio agli allievi sottraendoli in una qualche misura ai condizionamenti negativi (De Bartolomeis, 1978b).

Ma qui interessa sottolineare come nella legge non si nomini l'insegnante di sostegno: «La scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi del DPR 970/95. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti preposti».

Ma da allora invalse l'uso del termine «sostegno» per l'insegnante specializzato. Poteva finir peggio, dato che allora, si diceva anche, nei corridoi delle scuole, «insegnante di appoggio», dando prova di umorismo non si sa quanto involontario. Esce il D.M. 24.4.1986 (che subirà delle modificazioni) con l'intento esplicito di tener conto delle prime esperienze di integrazione e di delineare una «nuova figura professionale dell'insegnante preposto alle attività di sostegno». Su questa figura infatti si era detto ben poco, se si escludono precisazioni sparse nei meandri delle circolari ministeriali (un cenno meriterebbe la C.M. 199/79) e suggerimenti desunti dall'esperienza quotidiana. Nel decreto si auspica la formazione universitaria (la si auspica ancora!), si definisce l'obiettivo di «ottenere un insegnante competente nella prassi della relazione e della comunicazione, capace di interpretare i bisogni dell'alunno handicappato, di vagliare le situazioni scolastiche, di fungere da riferimento».

L'obiettivo è giusto, ma si rivolge al bersaglio sbagliato: tale obiettivo — valido ancor oggi — potrebbe essere raggiunto solo se il gruppo di riferimento, e con la coerenza della norma, fosse rappresentato da tutti gli insegnanti impegnati nella scuola. Altrimenti il rischio è che piova sul bagnato, che la specializzazione, invece di far integrare sempre più l'insegnante di sostegno, lo isoli, lo separi da un contesto che vive tale figura come «altro». Non ci si improvvisa punto di riferimento, le stellettole non possono essere date per decreto: vanno guadagnate sul campo. L'insegnante di sostegno sarà il garante e il collettore delle risorse per l'integrazione solo quando avrà dimostrato di possedere le competenze sia dell'insegnante curricolare che le competenze di un insegnante realmente specializzato. Altrimenti la specializzazione finirà col diventare, invece che una risorsa, un vincolo.