

Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione

The specialist teaching: skills, wardship, sharing

Donatella Fantozzi / Università di Firenze / donatella.fantozzi@unifi.it

Despite the vanguard of the Italian legislation on inclusion, vanguard conquered thanks to Italian scholars who, in pioneering form, have led "stubborn" experiments bringing in evidence as the irreversibility of damage is almost always a false belief, there continue to be weak links mainly identified in three major issues: competence, protection, sharing. Through direct practice before, and over the past decade through the reports of the students of Primary Education, I was able to see how the teaching function of the teacher specialist for the support has not yet found its place inside the identity 'structure of the school system. The need no longer revocable configure this professional as one who in the classrooms, but I dare say the Colleges of teachers, should 'tendency to', is emerging and asks definitely right to citizenship. Our company scholastic needs of professionals specialized in identifying the demands of each to be able to respond to the questions of all, since the competence on the specific allows you to extend and transfer to the whole community benefits drawn from them, which are nothing if not the expected results for all.

Key-words: skills, professional identity, wardship, sharing

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

[...] “E che, non ha mai visto un lupo?” Dal canto suo, il lupo non riesce a scorgere il ragazzo che una volta su due. Perché non ha che un occhio, il lupo. Ha perduto l’altro lottando contro gli uomini, dieci anni fa, il giorno in cui fu catturato. [...] Si era ripromesso di non interessarsi mai più agli uomini. E da dieci anni mantiene la parola: non un solo pensiero per gli uomini, non uno sguardo, niente. Improvvisamente il lupo si sente molto stanco. C’è da pensare che lo sguardo del ragazzo pesi una tonnellata. “D’accordo” pensa il lupo. “D’accordo!”, “L’hai voluto tu!” E, bruscamente si ferma. Si siede eretto, proprio davanti al ragazzo. E anche lui si mette a fissarlo. Non quello sguardo che vi passa attraverso, no: il vero sguardo, lo sguardo fisso. Ci siamo. Adesso sono faccia a faccia. Non un visitatore, nel giardino zoologico. Non c’è che il ragazzo. E quel lupo dal pelame azzurro. “Vuoi guardarmi? D’accordo! Anch’io ti guardo! Si starà a vedere ...” Ma c’è qualcosa che disturba il lupo; un particolare stupido: lui non ha che un occhio, mentre il ragazzo ne ha due. A un tratto il lupo non sa in che occhio del ragazzo fissare lo sguardo. Esita. Il suo unico occhio salta da destra a sinistra e da sinistra a destra. Il ragazzo non batte ciglio. Il lupo è maledettamente a disagio; per niente al mondo stornerebbe lo sguardo, di riprendere la marcia non se ne parla. Così il suo unico occhio impazzisce sempre più e ben presto, attraverso la cicatrice dell’occhio morto, spunta una lacrima. Non è dolore, è impotenza, è collera. Allora il ragazzo fa una cosa curiosa, che calma il lupo, lo mette a suo agio. Il ragazzo chiude un occhio. Ed eccoli là che si fissano, occhio nell’occhio, nel giardino zoologico deserto e silenzioso, con un tempo infinito davanti a loro.

Pennac D., *L’occhio del lupo*, Salani, Milano 1993.

1. Breve riflessione sulla disabilità

Sull’argomento marginalità potremmo discutere a fondo e per molto, protraendoci così nel tempo e nello spazio, analizzando in lungo (asse storico-temporale) e in largo (asse geografico-spaziale) il grado di consapevolezza intorno a tale concetto.

Dal latino *marginem*, *sta a* significare bordo, tratto esterno, limite di una determinata superficie; usato anche per indicare una quantità di spazio, tempo, denaro o altro, per rispondere ad eventuali imprevisti¹.

Inteso come bordo di una determinata superficie, fa riflettere sulla posizione sociale di tutti coloro che rientrano nella categoria degli emarginati: stanno a delimitare lo spazio occupato da coloro che hanno il pieno diritto di occuparlo, quasi come se designassero il confine di ciò che è ufficialmente e istituzionalmente riconosciuto, mentre loro, gli emarginati, rappresentano il borderline, la linea di demarcazione tra coloro che possono chiedere, decidere, pensare, e coloro che non esistono ancora o non esistono più, una sorta di limbo umano costretto a non far parte di nessuna categoria riconosciuta. “Ci sono prigionieri dentro di noi, così come ci sono condizionamenti fuori di noi. Tendere alla differenza vuol dire tendere alla libertà, a liberarsi sia dal peso schiacciante dei condizionamenti esterni, sia dal peso schiacciante delle nostre prigionie interiori” (Contini M., 2009, p. 37).

1 Definizioni da: M. Dardano, *Nuovissimo Dizionario della Lingua Italiana*, Armando Curcio, Roma, 1982.



Anche la seconda accezione induce una riflessione particolare: coloro che stanno ai margini della società rappresentano comunque, in caso di necessità, una sorta di riserva, di risorse “messe da parte” per far fronte a un'emergenza, a un bisogno inaspettato, a un problema imprevisto.

E possiamo così pensare allo sfruttamento del lavoro minorile, al mercato dei bambini e a quello delle donne, alla tratta degli schiavi, all'attuale migrazione selvaggia dai paesi dell'Est (e non solo) verso l'Europa.

Sostiene giustamente Morin che “una società può progredire in complessità solo se progredisce in solidarietà: la complessità crescente comporta un aumento delle libertà, delle possibilità di iniziativa, nonché nuove possibilità di disordine, tanto feconde quanto distruttive. La sola soluzione integratrice è lo sviluppo di una solidarietà effettiva, non imposta ma interiormente sentita e vissuta come fraternità” (Morin, 1993, p. 48).

E vivere nel gruppo di tutti vuol dire condividere, vuol dire riconoscersi e riconoscere, vuol dire sostenere e sentirsi sostenuto, vuol dire farne parte e sentirsi parte; inoltre

Nella normalità ci sono più probabilità di elaborare una identità sociale normale, con motivazioni, valori e obiettivi comuni e condivisi con gli altri compagni di vita. Nella normalità, i processi di identificazione e di apprendimento per imitazione consentono alla persona disabile di apprendere competenze in modo più normale, osservando cioè persone normali agire normalmente, e non dovendo dipendere da azioni professionali specificamente mirate soltanto a loro e che cessano di esistere al di fuori dei *setting* educativi. I modelli sono normali, e presumibilmente lo sono i comportamenti, gli atteggiamenti, i pensieri e le emozioni che manifestano (lanes, 2006, p. 16).

L'International Classification of Functioning, Disability and Health (OMS, 2001) ci conduce ad una riflessione psicopedagogica circa la significatività di quanto celebrato e dichiarato da questo documento di valore internazionale: l'esplorazione dell'identità, il riconoscimento reciproco, il concetto di salute e di malattia, vengono analizzati attraverso

saggezza e umiltà che sono quindi le coordinate per una vera comprensione che passa per il riconoscimento di sé e dell'altro nello stesso scenario esistenziale, dove con serenità si comprendono i limiti e le proprie debolezze, donando all'altro la possibilità di colmare ciò che manca. A partire da qui sarà possibile accompagnarsi reciprocamente verso la realizzazione del proprio progetto di vita (Arcangeli, 2008, pp. 62).

Ma già nel 1980 l'OMS (ICIDH) decretava una sostanziale distinzione fra i termini 'menomazione', disabilità, 'handicap', spostando bruscamente la riflessione generale su quanto fosse (e sia tuttora) falso utilizzare i termini come sinonimi; la distinzione non è solo terminologica, essa pretende una differenza concettuale che dobbiamo ancora imparare a riconoscere.

Il filo rosso trasversale dovrà essere rappresentato dal leggere costantemente, anche fra le righe, la declinazione squisitamente significativa data dall'ICF al paradigma iniziale: è fondamentale porre in sinergia e rendere (f)attive tutte le risorse, specialmente quelle umane, non escluso ovviamente il soggetto e la sua

famiglia, oltre che dare gambe a ciò che la normativa al riguardo sancisce, e restituire essenzialità alla rivalutazione dell'approccio pedagogico in contrapposizione all'escalation del processo di medicalizzazione che porta, anche involontariamente, ad identificare il bambino più col suo problema sanitario che col suo problema sociale-relazionale-comunicativo.

È determinante, ai fini della riflessione, riconoscere anche che da quando la scuola e la società stanno cercando di essere "a misura di disabile" la loro funzionalità è nettamente migliorata.

La storia ci insegna che l'educazione scolastica non è solo conoscenza, non si restringe all'atto conoscitivo, non si limita all'apprendimento di nozioni: l'atto educativo comprende anche aspetti del comportamento sociale, relativi alla partecipazione, integrazione e trasformazione culturale di una data società. Ebbene, è proprio su questo particolare campo educativo che la scuola gioca il suo prestigioso ruolo di 'agenzia' culturale, di specchio della società (Trisciuzzi, 2000², p. 213).

L'integrazione scolastica, pur con mille difficoltà, con infinite situazioni non risolte, con molti fallimenti, ha provocato un cambiamento irreversibile nella vita delle persone disabili, ma anche nella vita delle loro famiglie e, oserei dire, soprattutto nella vita di chi disabile non era e non è: la condivisione della propria vita, delle proprie esigenze, con la vita e le esigenze delle persone con disabilità, ha modificato in maniera permanente anche la vita di chi ha vissuto insieme a loro, ha provocato apprendimenti altrimenti impossibili non solo nei singoli individui ma addirittura nella specie umana: grazie alle ricerche sviluppatesi dopo l'emanazione della Legge 517/77 la pedagogia ha acquisito nuove e più profonde conoscenze su come avviene l'apprendimento; abbiamo imparato più da questa esperienza che da altre raccontate, riferite dai libri o dai media, abbiamo imparato che ci sono molti modi per realizzare un'azione, che non esiste una sola strada per raggiungere un obiettivo; la pedagogia e la didattica hanno attinto fortemente dalle sperimentazioni, talvolta iniziate in maniera pionieristica e alchemica, e abbiamo imparato anche la pazienza, la solidarietà, e, non ultimi, il coraggio e il rischio di vivere.

"L'alunno con disabilità nella scuola ha portato ad una nuova riflessione sull'accoglienza della scuola stessa e sulla sua adeguatezza ad essere servizio culturale e sociale, servizio in cui i bisogni educativi specifici vengono collocati in una prospettiva integrata ai bisogni educativi di tutti" (Zappaterra, 2010 a, p. 14).

La chiave di volta non sta certamente nella riapertura delle scuole speciali o di strutture specializzate o nel perpetuare nuove forme di emarginazione come l'insegnamento individuale "camuffato" da insegnamento individualizzato e/o personalizzato, ma nel riesame delle modalità e delle strategie con le quali la scuola può favorire il processo di formazione di tutti e di ciascuno.

Il Documento Falcucci, consegnato nel 1975 e tuttora di emergente attualità tanto da essersi meritato la definizione di *Magna Charta* dell'integrazione e al quale si sono fortemente ispirate la L. 517/77 e la L. 104/92, recita affermazioni insostituibili e definitive, assolutamente non superate né anacronistiche:



[...] Le possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate degli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. [...] Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciate prevalentemente in ombra. [...] Si dovrebbe giungere per questa via ad allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logica-astrattiva, venga considerata anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione. [...] Si va affermando, inoltre, la tendenza a separare il meno possibilmente le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo. Si cerca in questo modo di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato, agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni "normali". Anche per il sostegno ed il recupero quindi, la ricercata connessione con la normale attività scolastica impedisce di concepire un livello distinto di programmazione e di verifica. [...] Una vita scolastica perfettamente articolata, nella quale le attività integrative e di recupero non abbiano un posto separato dalla normale azione didattica, può essere ancora, per molte situazioni, più una meta ed un criterio di riferimento nel processo di crescita della scuola che non una piena realizzazione, per le difficoltà legate alla preparazione degli insegnanti e alle concrete possibilità organizzative che la scuola oggi offre².

Crede che ci siano situazioni stabili, cristallizzate, è una presunzione che non può competere ad un professionista che si occupa di formazione; è fortemente limitante non ritenere che ognuno di noi cresca solo nel confronto con realtà e persone diverse, e che ognuno di noi ha e conserva per tutta la vita un'originalità propria e inalienabile.

Nessun essere umano è l'imitazione o la brutta copia di un altro, nessuno di noi è un clone, neanche quando presenta una disabilità: qualunque essa sia, non rende automaticamente simili tutti coloro che ne sono portatori, né nei loro bisogni, né nei loro sogni, tantomeno nelle loro potenzialità, esattamente come accade per qualsiasi persona.

Le scoperte mediche, il ricupero di una naturalità originaria, uguale per tutti, normali e handicappati, l'ipotesi evolucionista dell'uomo come un 'prodotto storico', indica nella malattia un accidente naturale, non una colpa individuale. E si scoprono, nella malattia, i limiti dell'uomo e dei suoi caratteri psico-fisici. Si studia e si rileva che il passaggio tra norma e anormalità è una sfumatura, per cui proprio lo studio dell'anormalità indica quali possono essere i limiti della norma (Trisciuzzi, 2000², p. 219).

2 Relazione conclusiva Commissione Ministeriale Falucci, MPI, 1975.

Quindi, alla stregua di quanto la fisiopatologia ha significato e significa per la fisiologia e la prevenzione sanitaria, così la pedagogia speciale, come ben sappiamo, rappresenta da sempre l'ambito privilegiato all'interno del quale si sono sviluppate e poi realizzate le teorie pedagogiche e didattiche che hanno segnato marcatamente e definitivamente nel tempo lo sviluppo del pensiero pedagogico e didattico, nonché le scoperte che hanno "svelato" al pensiero scientifico come avviene lo sviluppo cognitivo e psichico dell'essere umano.

2. Il Sistema scolastico italiano: lo stato dell'arte

La chiusura sul Territorio italiano delle scuole speciali e delle classi differenziali non fu una decisione demagogica né tantomeno improvvisata sull'onda di mode o tendenze mutuate da altri Paesi, anzi, sappiamo che l'integrazione delle/dei bambine/i con disabilità nella "scuola di tutti e per tutti" sancita dalle leggi italiane ci rende ancora oggi un modello per tutto il resto del mondo.

La ratifica di tale scelta scaturì da un processo durato anni, basato su indagini fatte sul campo e su riflessioni di specialisti di ogni settore.

Negli anni Settanta,

L'accusa era quella che da sempre era stata rivolta alla classe borghese fin dalla sua origine. Di adoperare un coltello a doppio taglio: una lama doveva servire per aprirsi un varco verso l'alto, verso le classi sociali che la sovrastavano e, per tale promozione sociale si sarebbe servita dell'educazione; l'altra lama serviva per frenare e limitare il medesimo processo quando veniva messo in atto dalle classi operaie. Con l'istituzione della nuova scuola media dell'obbligo la lotta sembrò arrestarsi per un breve tempo, per quel tanto che permetteva alla spinta dal basso di salire un poco, di avere l'illusione di poter procedere liberamente. Il problema dell'inserimento degli handicappati divenne uno dei punti di contestazione: da una parte si chiedeva l'abolizione delle classi differenziali e di quelle speciali, dichiarate, a ragione, 'ghetti' di carattere sociale, dall'altra si chiedevano i diritti alla parità di tutti, compresi gli handicappati. A tali richieste pressanti la scuola dell'obbligo si aprì (Trisciuzzi, 2000², pp. 230-231).

Sappiamo che la rivoluzione studentesca, le parole di Don Milani (Milani, 1967) che riecheggiavano dal monte Giovi su tutta l'Italia e nel mondo, le esperienze del fratello Milani-Comparetti (Besio, Chinato, 1996), la Legge Quadro 180/78 – passata alla storia come "Legge Basaglia" dal nome del medico suo ispiratore – che decretò la chiusura dei manicomi e che tuttora regola l'assistenza psichiatrica in Italia, ma non solo, provocarono una crisi senza precedenti negli ambienti deputati alla riflessione sulla realtà socio-assistenziale-sanitaria, ma anche educativo-formativa, delle persone disabili e/o svantaggiate; sappiamo che i movimenti e le associazioni costituite e sostenute da comuni cittadini inneggiavano calorosamente a questa svolta, consapevoli delle verità sostenute proprio dallo psichiatra Franco Basaglia:

Dal momento in cui oltrepassa il muro dell'internamento, il malato entra in una nuova dimensione di vuoto emozionale [...]; viene immesso, cioè, in



uno spazio che, originariamente nato per renderlo inoffensivo ed insieme curarlo, appare in pratica come un luogo paradossalmente costruito per il completo annientamento della sua individualità, come luogo della sua totale oggettivazione. Se la malattia mentale è, alla sua stessa origine, perdita dell'individualità, della libertà, nel manicomio il malato non trova altro che il luogo dove sarà definitivamente perduto, reso oggetto della malattia e del ritmo dell'internamento. L'assenza di ogni progetto, la perdita del futuro, l'essere costantemente in balia degli altri senza la minima spinta personale, l'aver scandita e organizzata la propria giornata su tempi dettati solo da esigenze organizzative che – proprio in quanto tali – non possono tenere conto del singolo individuo e delle particolari circostanze di ognuno: questo è lo schema istituzionalizzante su cui si articola la vita dell'asilo (Basaglia, 1964).

Quel percorso, ufficializzato con la L. 517/77, è ancora in fase di sperimentazione e attuazione, è ancora oggetto di riflessione.

Con la L. 104/92 si attua il felice proposito di riorganizzare tutta la normativa in materia di integrazione delle persone disabili; si parla di “sviluppo delle potenzialità”, quindi dei punti di forza piuttosto che dei punti di debolezza; l'approccio risulta fortemente ribaltato: dal concetto riduttivo e negativo dell'handicap, ci si sposta su un concetto aperto e dinamico, su una prospettiva che guarda la persona prima della malattia, che intende progettare anziché schematizzare.

Si parla di “programmazione coordinata” tra servizi scolastici, sanitari, sociali, ricreativi, sportivi, e naturalmente la famiglia: *l'ante litteram* della progettazione integrata.

È il caso di sottolinearlo: anche questa volta la normativa italiana anticipa posizioni che successivamente saranno condivise a livello mondiale con l'emanazione dell'ICF da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Per connettere questo passato non troppo remoto alla situazione attuale è necessario accennare anche alla L.59/97, meglio conosciuta come Legge dell'Autonomia Scolastica, e del D.P.R. 275/99, suo decreto applicativo, per evidenziare quanto essa, che sancisce appunto l'autonomia (non ancora completamente conquistata) delle Istituzioni scolastiche, rappresenti un importante propulsore verso l'evoluzione del processo d'integrazione dei bambini in situazione di disabilità.

La responsabilità progettuale riconosciuta alle scuole che, attraverso la redazione del Piano dell'Offerta Formativa, sviluppano e realizzano al loro interno l'autonomia didattica, di ricerca, di sperimentazione e organizzazione, può trovare migliori risposte anche al principio dell'individualizzazione degli interventi didattici: i corsi di recupero, di orientamento, la continuità didattica, la flessibilità oraria, l'organizzazione della formazione anche in relazione alle risorse offerte dal territorio e dalle altre agenzie presenti (in particolare ASL e Enti Locali, responsabili alla stessa stregua) e, infine, la quota destinata al curricolo integrato con le risorse ma anche con le esigenze locali, rappresentano possibilità non ancora utilizzate completamente per esaudire non solo i bisogni speciali ma anche quelli “tipici”.

Nella scuola dell'obbligo, nonostante la normativa abbia sancito da tempo, anche e soprattutto alla luce delle teorie psicopedagogiche, la necessità di modificare le modalità di lavorare, in prevalenza vengono perpetuati incessantemente metodi, modi, mezzi, che sanciscono le diversità come differenze; ciò penalizza pesantemente la costruzione di un reale progetto di vita, a partire da

ciò che accade all'interno dell'Istituzione scolastica, da parte di coloro che hanno bisogni speciali.

La letteratura in materia segnala questo problema con riferimenti precisi e puntuali circa la crisi in cui versa il sistema pubblico dell'istruzione in Italia, focalizzando l'attenzione sulla rinnovata emergenza di cambiamento necessario per poter raggiungere gli obiettivi deweyani:

Davanti a una scuola ingessata, nei programmi come anche nelle strutture, una scuola in movimento assicurerà le condizioni di sviluppo a tutti i soggetti che vivono in essa. [...] Di qui la necessità di una didattica, intesa come ricerca dell'itinerario più agile e sicuro per facilitare l'accesso delle persone al mondo della cultura umana, che non avrà mai carattere semplicemente esercitativo, ma si connoterà come produzione divergente di pensiero applicato e applicabile (Cottini, 2008, pp. 9-10).

Esaminando la letteratura pedagogica e psicopedagogica, ma anche i risultati riportati dagli istituti di controllo del sistema scolastico italiano (Invalsi, Indire, Osservatorio Scolastico, OCSE-Pisa) circa le competenze possedute in uscita dall'utenza, abbiamo di fronte un quadro nel quale si evidenziano a chiare note alcuni *impasse* che, letti scientificamente, fanno emergere quanto meno il dubbio su quanto spesso l'agire dell'istituzione scolastica pubblica inibisca di fatto la liberazione delle risorse umane degli individui, privilegiando un'opera di discriminazione che in definitiva concorre a mantenere le disuguaglianze di base: riproducendo la struttura e il funzionamento sociale, fa sì che l'avanzamento negli studi dipenda non tanto dalle caratteristiche originali di ognuno, quanto dall'aderenza di ciascuno al conforme, a ciò cui si ispira l'uguaglianza formale, che è il criterio parallelo a quello dell'uguaglianza delle opportunità educative.

Credere nell'uguaglianza formale presuppone pensare che i soggetti pervengano a scuola con doti genotipiche e fenotipiche diffuse omogeneamente in ciascuno, in realtà essi giungono a scuola con caratteristiche profondamente diverse.

Assumere l'ipotesi dell'uguaglianza formale, permette e addirittura favorisce la trasformazione delle diversità in disuguaglianze.

Una società (ed una scuola) basata su tali principi limita ed emargina chi non ha buone conoscenze o chi presenta disturbi relazionali e/o di apprendimento, e questa struttura stratificata si caratterizza come selezione di classe o di "categoria": specialmente quando gli studenti giungono a frequentare la scuola secondaria di 2° grado, ripetenze, abbandoni, espulsioni scolastiche, sono particolarmente operanti nei riguardi di ragazzi che manifestano comportamenti eccentrici rispetto alla media o che comunque provocano un disturbo "alla quiete pubblica".

Tra i moderni emarginati rientrano soprattutto gli handicappati, i disabili sociali, i miserabili che la moderna società relega ai margini di una cultura, la cultura dominante, che cerca con tutti i mezzi a sua disposizione – istituzioni culturali, famiglia e mass media, nonché rinforzando immaginari collettivi – di trasmettere a chi sta nel centro quei valori che le permettano di perpetuarsi e di ricostruirsi in ogni nuova generazione. E quindi necessariamente la obbligano a creare barriere razziali ed *enclaves* per i nuovi alieni Trisciuzzi, 1997, p. 54).



La figura di “alunno ideale” è delineata dai fattori peculiari di una cultura che privilegia l’obbedienza e la sottomissione e non coltiva, anzi rifiuta, la partecipazione, la divergenza di pensiero, la creatività, la diversità come elemento propulsivo alla crescita e non come suo ostacolo; spesso ciò che viene richiesto come risultato è un’ottima conoscenza dei contenuti, senza verificare se ciò è in grado di essere tradotto in competenza, se può essere trasferito in maniera trasversale per materializzarsi in operazione di senso.

Per coloro che si discostano dal risultato atteso, da ciò che per il docente è stato deciso essere l’obiettivo, si avvia inesorabilmente un percorso diverso, spesso senza che siano esaminate e valorizzate altre *performances*.

La scuola ha il limite, individuato da Claparede, di voler sempre gerarchizzare le differenze. Siccome invece di differenziare gerarchizza, Claparede implicitamente critica il sistema falsamente differenziale perché lo vede soprattutto una classificazione gerarchizzata delle differenze. Ritene che sarebbe necessario sostituire alla pedagogia a una dimensione una pedagogia a due dimensioni. Ha in mente la scuola su misura capace di svilupparsi nella direzione delle attitudini personali di ogni bambino (Canevaro, 2006, pp. 131-132).

Questa situazione si riflette in modo determinante sul soggetto che si vede emarginato dall’insegnante e dai coetanei, e finisce così per introiettare il senso della sua condizione particolare, cioè egli si adegua al fatto di essere emarginato e di esserlo naturalmente, come prodotto di natura inferiore ai suoi simili, e questa amara constatazione lo accompagnerà anche quando farà parte della società adulta.

Una pratica selettiva, tuttora ampiamente diffusa, non coerente con gli obiettivi di una formazione democratica e partecipata è la differenziazione della popolazione scolastica in gruppi sulla base del profitto.

Una tale classificazione assume i connotati della ghettizzazione, della segregazione sociale; se da un lato consente una elezione di metodi, essa però toglie alla scuola l’importante fattore educativo determinato dalla compresenza di individui diversi, più o meno dotati e soprattutto diversamente dotati; favorisce l’antagonismo fra i gruppi; il costituirsi di complessi di superiorità da parte dei migliori e dei ben più pericolosi complessi di inferiorità da parte dei più deboli; inoltre il gruppo di livello formato dai più deboli non è stimolato dall’esempio e dalla collaborazione dei più dotati; non può avvalersi, come il gruppo eterogeneo, del beneficio del mutuo interscambio, della relativa influenza che può verificarsi, anche solo a livello osmotico, tra gli alunni.

La scuola, quale istituzione sociale di primaria importanza nella funzione di rendere l’individuo competente e in grado di affrontare la società in cui vive, deve farsi garante di modalità di intervento per rimuovere, o quanto meno ridurre, gli ostacoli che inibiscono lo sviluppo armonico e totale della personalità, per permettere che ognuno svolga completamente le proprie potenzialità e raggiunga il proprio livello di capacità e competenza funzionale. “In questa epoca è necessario, per la stessa efficienza del sistema socioeconomico, che il sapere venga diffuso nella grande maggioranza della popolazione, perciò la perdita di studenti rappresenta una ‘dispersione’, uno spreco di risorse umane, oltre che un tradimento del diritto a pari opportunità formative per tutti i cittadini” (Bal-dacci, 2004, p. 31).

Molto spesso la scuola cade nel gravissimo errore di sanzionare anziché promuovere. La sanzione, per definizione, prende in esame la parte negativa di chi abbiamo davanti, la promozione si avvale dell'incoraggiamento, e cerca solo ed esclusivamente la parte "sana", quella aperta, l'unica, tra l'altro, che può gratificare anche l'esperto.

È luogo comune che l'insegnante, il genitore e in genere tutti gli adulti, ripetano spesso ai piccoli "Prendimi ad esempio, fai come me", forse invece, anche in questo caso una rivoluzione copernicana svelerebbe la soluzione a molti problemi.

3. Competenza, tutela, condivisione

Sulla base di quanto esposto, emerge fortemente la necessità di procedere ulteriormente per passare da una forma di integrazione ancora troppo imbrigliata di assistenzialismo, ad una evoluta forma di inclusione razionale, che prenda scientificamente atto degli elementi di forza dell'alunno con fragilità e punti su di essi. Si tratta di passare da un concetto pessimista di irreversibilità ad un concetto ottimista di possibilità.

In questo senso la declinazione può essere soltanto sui piani della competenza, della tutela e della condivisione.

1. Un insegnante competente deve essere in grado di distinguere il piano psicologico e il piano sanitario da quello pedagogico-didattico; ancora troppo frequentemente, anche nella redazione dei Piani Individualizzati e/o Personalizzati, gli indirizzi vengono stabiliti dagli esperti sanitari e dagli psicologi piuttosto che dai pedagogisti; gli insegnanti, vittime di una supremazia storica delle discipline mediche e affini, subiscono e assecondano l'orientamento dato, denunciando implicitamente la propria mancata competenza. In questo senso le Istituzioni preposte, prime fra tutte quelle scolastiche, devono pretendere una formazione adeguata dei docenti, e devono garantire il giusto risalto agli aspetti che solo un insegnante può delineare all'interno della progettazione di un percorso che ha come meta la realizzazione degli obiettivi formativi. Infine, deve diventare obbligatorio che le cattedre su posti di sostegno siano assegnate a docenti specializzati; è inderogabile la necessità che si concluda definitivamente il perverso meccanismo per cui su tali sedi vengono assegnati docenti senza titolo e spesso anche senza nessuna esperienza, meccanismo che alimenta, tra l'altro l'idea che per svolgere tale professione non siano necessarie competenze specifiche.
2. L'insegnante 'di sostegno' ha bisogno di vivere la propria professione come indispensabile e insostituibile; devono quindi essere abolite le possibilità di 'utilizzarlo' per le sostituzioni, per le emergenze, o, peggio ancora, per le attività di supporto alla didattica. In questo processo di evoluzione verso la tutela è fondamentale la posizione che assumono il Collegio dei Docenti e il Dirigente Scolastico: il riconoscimento della funzione essenziale che il docente specializzato svolge va difeso, prima di tutto, dai colleghi.
3. Infine, se sono garantite competenza e tutela, si possono fissare le linee guida per condividere i percorsi di lavoro; il team collabora per un risultato comune,



che non è rappresentato solo dal successo dei giovani studenti ‘tipici’ ma da quello di tutti. Per arrivare fin qui è necessario accogliere la possibilità di redigere veramente una progettazione didattica inclusiva, che parta da obiettivi formativi validi per tutti, e che solo successivamente si dirami in obiettivi specifici che possono anche differenziarsi.

In questa fase il ruolo del docente specializzato è determinante per l’individuazione e la selezione delle strategie, dei mezzi e dei metodi per attuare il progetto. Perché la differenza non è data dal risultato, ma dalle strategie procedurali che si mettono in moto.

La figura dell’insegnante specializzato per il sostegno è forse quella più “dibattuta”, all’interno del settore scuola, da più punti di vista: pedagogico, psicologico, professionale, sindacale, terminologico.

Ciò a dispetto di una precisa identità giuridica riconosciuta fin dall’inizio dalla normativa italiana, e addirittura ancor prima; all’interno della Relazione della Commissione Falucci si parla infatti di “un insegnante in più (di ruolo e particolarmente esperto) ogni tre gruppi di allievi”.

Poco dopo, con l’emanazione della L.517/77, si parla di “prestazione di insegnanti specializzati”, fino ad arrivare alla L.104/92 che decreta definitivamente la “contitolarità” degli insegnanti di sostegno.

Nonostante la chiara lettura cui si presta la normativa, i docenti nominati su posto di sostegno, da sempre e tuttora, molto raramente si trovano ad esercitare la loro professione nel rispetto dell’applicazione della legge.

Ciò può essere imputato ad una serie di fattori che trovano alla fine un *focus* unico: l’insegnante di sostegno si trova, per definizione, ad essere sempre e comunque in contemporanea presenza con almeno un altro collega; questo induce già una riflessione sulla capacità e la volontà di lavorare in squadra: essere in due implica la condivisione delle attività da svolgere, quindi dei presupposti e degli obiettivi ad esse legati; significa progettare insieme, confrontarsi sulle strategie, sulle modalità, significa confrontarsi anche sulle valutazioni; significa comparare il proprio modo di insegnare con quello di altri; significa trovare un compromesso; significa anche (e soprattutto) accettare di co-lavorare programmando e pianificando insieme sempre, senza lasciare all’estemporaneo, o all’emergenza, o all’occasionalità.

Questo è il primo grande ostacolo sul quale lavorare di concerto, affinché la collaborazione paritetica dei componenti dell’equipe pedagogica persegua i massimi risultati possibili di efficienza ed efficacia.

La condivisione del lavoro è un traguardo che implica lo scalfire del sentirsi l’unico docente, e del sentire la classe come “propria”, per raggiungere la consapevolezza di essere un soggetto professionale, un professionista con altri professionisti.

Inoltre tenere ai margini dell’attività della classe l’insegnante di sostegno è un dato che fa emergere immediatamente il fatto che ancor prima sia tenuto ai margini l’alunno con bisogni speciali: poiché questo non può lavorare con gli altri, è scontato che anche il “suo” insegnante non possa lavorare con gli altri.

Il focus “unico” su cui centrare l’attenzione resta, quindi, l’inclusione reale dell’alunno con bisogni speciali.

L'insegnante specializzato per il sostegno può fare molto per raggiungere questo scopo; intanto può prendere coscienza della propria professione e della propria specializzazione, del proprio stato giuridico e sindacale, per tutelare il proprio ruolo di contitolare nella classe cui è stata assegnata (e non 'sul' bambino), prendendo atto dei diritti-doveri di ogni operatore nei confronti di tutti gli iscritti a quella classe, nessuno escluso.

In secondo luogo, le sue competenze sono (o dovrebbero essere) maggiori di quelle possedute dai docenti cosiddetti curricolari.

Ciò dovrebbe dare un'identità e un ruolo particolari a questa importantissima figura; egli dovrebbe "fare tendenza" nei contesti in cui opera; proprio lui dovrebbe tenere le fila della progettazione didattica per poter indicare gli adeguamenti necessari, le modifiche opportune, le possibilità di incontro fra il percorso di vita dell'alunno disabile e il resto della classe.

Per usare una metafora, egli dovrebbe avere, fra le sue competenze, la capacità di mantenere tutto quello che avviene in un'aula scolastica in un circuito aperto dove tutte le forze in gioco si muovono sia con forza centrifuga che con forza centripeta, passando quindi costantemente dal "problema particolare" alla sua generalizzazione, e dalla situazione generale al suo nucleo "primario".

E in questo incessante e complesso movimento dovrebbe saper porre dei punti fermi, dei punti di contatto, che saranno tanti di più quanto più la classe sarà formata a lavorare in maniera dinamica, progettuale, senza sconti ma anche senza classifiche.

Tutto ciò è totalmente dipendente dal palinsesto che il team pedagogico decide di darsi; prima ancora che fra gli alunni, il confronto e la costruzione del progetto formativo deve essere condiviso dagli insegnanti, gli stessi insegnanti che devono prendere atto del fatto che avere in classe uno studente con bisogni educativi speciali è un'opportunità e non un freno, un'occasione per fermarsi a ripensare il curricolo in un'ottica realmente formativa, che abbia come sfondo costante la costruzione di un Progetto di vita per ognuno dei componenti la classe; un Progetto di vita che si avvalga della possibilità affascinante in mano ai docenti della scuola dell'obbligo: l'orientamento.

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 del 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 dare risposte adeguate ai bisogni apprenditivi e sociali di tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità (Piazza, 2009, p. 12).

Invece ancora oggi, più spesso di quanto si voglia o si possa pensare gli insegnanti, di fronte ad un alunno problematico, non "conforme", sia che ciò dipenda da una situazione di svantaggio sociale, sia che dipenda da prevalenti disturbi relazionali, o di apprendimento, o da deficit sensoriali, preferiscono barricarsi dietro la convinzione dell'impossibilità di cambiare le cose piuttosto che denunciare l'incapacità o peggio ancora la non volontà di esporsi, di avviarsi su un percorso faticoso e non di rado pericoloso.

La classe dovrebbe davvero e sempre proporsi come un' officina dove le teorie pedagogico-didattiche si presentano e si manifestano, dove l'impatto con l'ori-



ginalità di ogni singolo alunno può far scaturire l'*insight* per nuove scoperte, facendo sì che, proprio in quanto officina, bottega, l'artigianato pedagogico diventi fonte inesauribile e insostituibile di studio e ricerca.

Il processo metabelletico deve riguardare e coinvolgere in maniera attiva tutti i docenti, ma l'insegnante specializzata per il sostegno può diventare il punto nevralgico del cambiamento, dimostrando verso lo studente con bisogni speciali capacità effettive di accoglienza e di disponibilità a "lasciar andare", cercando così di contribuire a costruire un altro modello di insegnante, profanando l'opinione fino ad oggi diffusa che il principio della libertà d'insegnamento metta gli insegnanti al riparo da qualsiasi necessità di riflessione valutativa e autovalutativa.

In particolare

Il ruolo dell'insegnante di sostegno si configura, quindi, soprattutto come mediazione e sostegno della mediazione, oltre che come aiuto tecnico dell'apprendimento, tra alunno portatore di handicap e la comunità scolastica; in altre parole, il traguardo positivo è senz'altro quello di aver favorito l'inserimento, ma non ancora di averlo portato verso una soluzione, sia a causa della persistente generale scarsa conoscenza tecnica del problema, sia perché la cultura dell'handicap non è ancora a un livello tale da riuscire, se non in casi particolari, a coinvolgere tutta la scuola ad appropriarsi del caso umano e sociale (Trisciuzzi, 2000², pp. 253).

Egli dovrebbe quindi assumere la consapevolezza delle proprie competenze, tra le quali c'è sicuramente anche la funzione decisamente orientativa (derivato di oriente, par. pr. di *oriri*, sorgere); ha il compito cioè di incoraggiare tutti gli studenti e in particolare lo studente con bisogni speciali, verso la caratterizzazione della propria posizione e della propria direzione rispetto ai suoi punti cardinali, ai suoi punti di riferimento.

Ma ha anche il compito di sollecitare e orientare i colleghi verso una dimensione dell'agire professionale che si muova sugli assi della progettualità, della consapevolezza, della responsabilità e della riflessività, sviluppando capacità, abilità e comportamenti adeguati.

Ciò significa assolvere lo studente dalla condizione di disagio provocata da una logica dell'ospitalità che tende a sottovalutarlo, per indirizzarsi verso una logica costruttivista, che colga in tutti i partners e nelle relazioni tra di loro occasioni di crescita e sviluppo di livello complesso.

I docenti hanno gli strumenti per diventare, tutti insieme, i promotori di un risarcimento nei confronti di un passato che ha penalizzato e penalizza la formazione del cittadino; puntare sulla sinergia del team significa non rischiare di relegare nuovamente il ruolo della Scuola a fabbrica di teste piene (Morin, 2000), e significa anche impedire che venga sottratto brutalmente, ancora una volta, alla pedagogia e alla didattica – e quindi ai luoghi ove esse si insegnano e si praticano, ma anche agli insegnanti che dedicano a tutto ciò la loro vita e la loro ricerca – il valore e la dignità di scienza e di scienziati.

L'ampliamento dell'orizzonte culturale che ha segnato il passaggio dalla pedagogia emendativa alla genesi della pedagogia speciale, è quello stesso ampliamento di orizzonte che ha caratterizzato il passaggio dal profilo professionale dell'insegnante speciale delle scuole ortofreniche e delle scuole speciali a quello odierno dell'insegnante specializzato, il quale ha

indubbiamente un riferimento storico nell'insegnante speciale, ma che si accredita tuttavia qual *alter ego maior* di quello (Zappaterra, 2010b, pp. 89-90).

Nonostante si cerchi di mimetizzare la realtà, ciò che prevalentemente continua ad accadere nelle aule scolastiche italiane è ancora troppo lontano dalle intenzioni dei legislatori e dalle asserzioni degli studiosi della comunità scientifica; il *Rapporto sugli alunni con disabilità. Bilancio e proposte* pubblicato da Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione G. Agnelli nel 2011, denuncia in maniera inequivocabile quali sono i nodi ancora tutti da sciogliere affinché l'inclusione delle persone con disabilità diventi effettiva secondo parametri che non siano soltanto quelli assistenzialistici e neanche quelli esclusivamente sociali.

L'insegnante specializzata per il sostegno alla classe non ha ancora un suo status giuridico effettivamente riconosciuto perché siamo ancora ostaggio di un pensiero culturalmente arretrato che continua a 'vedere' la perfezione come l'unica possibilità di realizzazione: a questo proposito è spontaneo un richiamo che, lungi dal voler essere di natura sindacale, rende a mio parere l'idea centrale intorno alla quale ruota il riconoscimento di questa figura professionale: in nessun altro ambito i lavoratori specializzati sono ritenuti 'di serie B' rispetto a quelli non specializzati.

Ciò che implicitamente continua ad essere un ostacolo è l'accettazione del loro lavoro e della loro professione come di una professione essenziale e necessaria: è ancora radicata nell'immaginario collettivo l'idea che una persona con una qualche disabilità non possa aspirare ad avere una vita 'normale', non abbia doveri ma neanche diritti; siamo portati, tuttora, a giustificare un comportamento socialmente inaccettabile se a compierlo è una persona con qualche criticità, condizionati da uno pseudo-pensiero pietistico che danneggia fortemente la costruzione della personalità di un bambino con disabilità, esattamente alla stregua di quanto danneggia il bambino senza disabilità.

Di conseguenza, l'insegnante nominato su posto di sostegno introietta questa condizione 'secondaria' quasi di 'inutilità', vivendo talvolta anche per anni una sensazione di esclusione, di superfluità del proprio ruolo e del proprio lavoro; forse anche perché ancora troppo spesso è un ruolo scelto solo perché permette di entrare nel mondo di lavoro più in fretta.

Quest'ultimo aspetto dovrebbe e deve essere forse il primo ad essere affrontato sia in sede accademica che in sede giuridica, poiché proprio da qui può scaturire ciò che genererà la differenza: la pedagogia speciale è stata antesignana per tutte le conquiste che hanno poi riguardato la pedagogia generale, alla stregua della fisiopatologia per la fisiologia in campo medico; chi è in grado di esercitarla deve essere riconosciuto come la figura che può determinare il cambiamento ormai non più procrastinabile della scuola italiana: fare tendenza all'interno del Collegio dei Docenti deve essere l'obiettivo da perseguire; perché cercare punti di incontro tra i bisogni di ciascuno significa lavorare per il successo di tutti.



Riferimenti bibliografici

- Arcangeli L. (2008). *Diversità e differenze. La razionalità pedagogica*. In L. Cottini, L. Rosati, *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione G. Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione G. Agnelli (2011). *Rapporto Alunni con Disabilità. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Baldacci M. (2004). Il contenimento della dispersione a livello di istituto. In F. Frabboni, M. Baldacci, *Didattica e successo formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Basaglia F. (ed.), (1973). *Che cos'è la psichiatria*. Torino: Einaudi.
- Basaglia F. (1964). *La distruzione dell'ospedale psichiatrico come luogo di istituzionalizzazione*. www.triestesalutementale.it (ultima consultazione 10/10/2014).
- Besio S., Chinato M.G. (1996). *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione dei disabili in Italia*. Roma: E/O.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Rosati L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Dardano M. (1982). *Nuovissimo Dizionario della Lingua Italiana*. Roma: Curcio.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta* (trad. it. 2000). Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nuovissimo Dizionario della Lingua Italiana* (1982). Roma: Curcio.
- Pennac D. (1984). *L'occhio del lupo* (trad. it. 1993). Milano: Salani.
- Piazza V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*. Trento: Erickson.
- Trisciuzzi L. (2000²). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi L. (1997). Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale. In S. Ulivieri (eds.), *L'educazione e i marginali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zappaterra T. (2010a). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2010b). La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno. In R. Biagioli, T. Zappaterra (eds.), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*. Pisa: ETS.

Normativa e Documenti di riferimento

- Relazione conclusiva Commissione Ministeriale Falcucci, MPI, 1975.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- Legge 13 maggio 1978, n. 180 - Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59 - Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps, OMS, Ginevra, 1980.
- International Classification of Functioning, Disability and Health, OMS, Ginevra, 2001.

