

Mario Mapelli  
con illustrazioni di Flavio Boretti

# H

*Diario impertinente  
di un insegnante di sostegno*

*Prefazione dell'Onorevole Vanna Iori*



Erickson

## Collana Notti di luna vuota

---

Diretta da Marco Dallari

Nonostante la letteratura sui temi della disabilità e dell'inclusione scolastica sia ormai ampia, ancora mancava un'analisi approfondita sulle criticità e le specificità del lavoro con gli studenti disabili nella scuola secondaria. Con il presente volume Mario Mapelli colma questo vuoto, e la sua esperienza diretta sul campo gli consente di proporre uno sguardo «dal basso» che svela i pregiudizi, le contraddizioni e i tabù su cui si fonda l'agire dell'istituzione scolastica.

L'analisi dell'autore ha origine da un interrogativo che suona provocatorio: per come è organizzata e per le logiche a cui risponde, la scuola superiore è davvero il luogo adatto per l'educazione degli studenti portatori di handicap? In un contesto in cui domina un modello fondato sulla valutazione del risultato e sull'apprendimento nozionistico, quale effettivo spazio di crescita e di relazione è concesso all'alunno disabile?

Il libro, arricchito da una serie di tavole a cura di Flavio Boretti che illustrano in maniera esemplare alcune modalità di approccio della scuola nei confronti della disabilità, è anche il racconto ironico e disincantato di una professione, quella dell'insegnante di sostegno, il più delle volte ancora misconosciuta e che spesso deve fare i conti con le stesse difficoltà di inclusione affrontate dagli alunni disabili. Stare al loro fianco, scrive Mapelli, «mi ha portato a condividere la precarietà degli ultimi: la loro fragilità è la stessa del mio ruolo». Da qui l'urgenza di uscire da questo isolamento e di dare voce a chi da troppo tempo è costretto al silenzio, da una parte e dall'altra della cattedra.

€ 18,50

ISBN 978-88-590-1538-3



www.erickson.it

# Indice

<i>Presentazione della collana</i>	9
<i>Prefazione</i> (Vanna Iori)	11
<i>Premessa</i>	19
PRIMA PARTE	
1. «Che lavoro fa il tuo papà?»	25
2. Nessuna pietà	37
3. Cacca, coccole e saliva	47
4. La bellezza di Alcibiade	61
5. Sostituire, riparare, sostenere	73
6. Relazioni pericolose	87
<i>Decalogo della buona comunicazione scuola-famiglia</i>	99
SECONDA PARTE	
7. Il tempo delle mele	105
8. Qual è il mio giardino?	117
9. Varcare la soglia del regno altrui	131

10. Gravemente insufficiente	141
11. Sono tutte storie...	155
12. Chi sostiene il sostegno? Idee per una scuola diversa	169
<i>Bibliografia e filmografia</i>	179

# Prefazione

La diversità è negli occhi di chi guarda. Quando non sappiamo guardare alle nostre fragilità, sprezzanti delle differenze e delle difficoltà degli altri, non ci mettiamo in gioco nella vita reale, e non sapremo nemmeno trasformare i nostri limiti in opportunità.

Ostacolo, emarginazione, derisione. E poi ancora: problema, intralcio, difficile gestione. A questi e a tanti altri elementi negativi è accostato troppo spesso il tema della disabilità. Fisica o mentale, la disabilità è oggi vista come un ostacolo insormontabile, addirittura un «disturbo» della società dell'efficienza con la quale si è quasi costretti a convivere. È da questa impostazione culturale che dobbiamo partire per ribaltare la prospettiva.

Lo sguardo di Mario Mapelli sui ragazzi e le ragazze con disabilità ci fa riflettere sul bisogno di rafforzare il nostro impegno nei confronti di chi è più in difficoltà. Ci sono circa 3 milioni di persone che oggi presentano una qualche forma di disabilità in Italia. Problemi cognitivi, di comunicazione, di movimento, malattie croniche. Per loro, ogni giorno, le barriere, architettoniche, ma anche e soprattutto emotive, di chi guarda loro come «scarti», e non sa cogliere le opportunità. Perché tutti, davvero tutti, sono in grado di dare qualcosa e il contesto sociale deve essere nelle condizioni di poterlo ricevere e ricambiare.

Il cambio di passo, culturale innanzitutto, deve partire dalla scuola e presuppone un'assunzione di consapevolezza. Quella che non c'è un diverso da noi. Sì, è vero, una persona costretta a vivere la propria vita su una carrozzina ha oggettivamente

meno possibilità motorie di una persona che è in grado di camminare sulle proprie gambe. Lo straordinario esempio di vita che ci ha offerto recentemente la campionessa olimpica Bebe Vio è emblematico in tal senso: l'handicap può essere trasformato anche in gioia, vittoria, soddisfazione. Emozioni esattamente uguali a quelle dei cosiddetti «normodotati». Allo stesso modo i nostri occhi devono guardare in modo diverso le disabilità. La consapevolezza risiede in questo: considerare la disabilità come un'occasione di confronto e quindi di crescita. Individuale e collettiva.

La domanda, ineludibile e concreta, è sempre la stessa: che fare? Occorre sicuramente affiancare a questa consapevolezza un'azione concreta e quotidiana, fatta di risposte, normative e non, in grado di migliorare la qualità della vita delle persone disabili e di creare occasioni di reale inclusione sociale.

Innanzitutto costruire un percorso individualizzato che tenga conto delle diverse esigenze specifiche della persona con disabilità, in modo da programmare la possibilità di un prendersi cura specifico. Le persone disabili, infatti, troppo spesso si ritrovano a vivere in contesti scolastici dove prevale l'aspetto dell'omologazione, nell'assistenza e nella cura, e ora questo aspetto può essere superato tramite un'attenzione al progetto di vita individuale. Grazie alla specifica delega sull'inclusione scolastica della legge 107/2015 (Buona Scuola), educatori e insegnanti dovranno avvalersi in modo sistematico e costante dell'apporto delle scienze dell'educazione per le persone con diverse forme di disabilità. A tal fine viene potenziata la formazione iniziale dei docenti di sostegno delle scuole dell'infanzia e della primaria, attraverso l'istituzione di un corso di specializzazione ad hoc a cui si accede dopo aver conseguito la laurea in Scienze della formazione primaria. Ma anche per i futuri docenti della secondaria si prevede una preparazione specifica. Inoltre si pone maggiore attenzione alla continuità didattica e alla formazione del personale di tutta la comunità scolastica, e al contesto di inserimento e inclusione dell'alunno, attraverso progetti individualizzati, specifici e dedicati (Piani Educativi Individualizzati), che contemplino un maggiore coinvolgimento nella comunità scolastica di famiglie e associazioni.

In questa riforma del sistema del sostegno viene messo al centro il progetto di vita di bambini e bambine. Il sostegno non sarà solo collegato alla gravità della disabilità, come avviene oggi, ma si cercherà di individuare i bisogni materiali e immateriali dei ragazzi e di rispondere con un affiancamento competente volto a conquistare margini di possibilità pur dentro i vincoli delle situazioni date e imprescindibili. L'educazione infatti non può considerarsi mai conclusa ma sempre aperta al poter-essere di ciascuna persona e al suo andare oltre, nella realizzazione del proprio progetto esistenziale.

Le riflessioni di Mapelli guardano alle persone con disabilità senza pregiudizi e preconcetti, ma con la voglia e la volontà di ascoltare. Oltre le nostre di barriere, costruendo occasioni di cittadinanza attiva, nei fatti. Per consentire un diritto al futuro per tutti. Non uno di meno. Sebbene sia ormai ampia la letteratura sui temi della disabilità a scuola e dell'inclusione, finora era assente una analisi approfondita sulle criticità e, insieme, le specificità del lavoro con gli studenti disabili nella scuola superiore. Si tratta di un vuoto sintomatico: passati gli anni dell'infanzia, progressivamente la scuola diventa sempre meno accogliente e meno attenta alle dinamiche relazionali, mentre l'approccio si va sempre più incentrando sulla trasmissione dei contenuti e sulla valutazione. A causa dell'assillo del programma, gli spazi per la sperimentazione didattica si vanno assottigliando e in classe si impone su tutto e tutti la lezione frontale.

La scuola superiore si presenta quindi come il contesto in cui è maggiormente difficile tradurre in realtà le direttive ministeriali sull'inclusione. Al tempo stesso, negli anni dell'adolescenza, la crescita fisica e psichica dei ragazzi rende sempre più marcate le differenze tra chi ha una disabilità e chi no. Non regge più l'immagine edulcorata del «bambino speciale», dietro la quale spesso gli stessi professionisti dell'educazione cercano riparo per evitare di fare i conti con problematiche e difficoltà che richiedono una rivisitazione del loro ruolo.

Ogni giorno la cronaca ci riporta episodi di grave discriminazione nella scuola, da parte dei ragazzi delle secondarie soprattutto. Uno fra i tanti risale al giugno del 2017: esclusa

dalla cena di classe, con un messaggio via WhatsApp, perché disabile. Meglio di no, hanno pensato le compagne di classe di una studentessa che a Parma si è vista negare la partecipazione a un momento di convivialità tra chi ha diviso i banchi di scuola per tutto l'anno. Un rifiuto veicolato in modo diretto, senza fronzoli, anzi amplificato da insulti e messaggi umilianti quando la giovane ha provato a difendersi, assicurando che la presenza di un genitore, imprescindibile per la sua partecipazione alla cena, non sarebbe stata di disturbo perché il padre o la madre si sarebbero messi da parte. Ma le compagne di classe hanno respinto anche quel tentativo disperato di non essere esclusa, di non tradurre in realtà il principio che sottende al messaggio «tu sei diversa», «tu non puoi venire perché sei handicappata».

Questa storia ci dice molto sui pregiudizi che ancora accompagnano le convinzioni di molte persone, giovani in primis, in riferimento al tema della disabilità. Pregiudizi che si alimentano di informazioni sbagliate e di un retaggio culturale che negli anni, nonostante campagne di informazione e leggi sull'inclusione, hanno continuato a vedere nella figura del disabile uno scarto, qualcuno da tenere ai margini, di cui avere compassione senza essere tuttavia coinvolti in prima persona. Pregiudizi fuorvianti che impongono un cambiamento culturale importante affinché la disabilità venga percepita per quella che è, sicuramente non un limite alla partecipazione a una cena di classe.

Il pregiudizio è negli occhi di chi guarda alla disabilità in modo errato senza comprenderla a fondo. È negli occhi e nei pensieri di chi non riesce a vederla anche come un'occasione di crescita, individuale e sociale. La storia che arriva da Parma, infatti, nasce e si alimenta in un contesto, quello scolastico, che attraverso l'educazione dovrebbe contribuire ad abbattere i pregiudizi, non certo a farli sviluppare senza argini. Come uscire da questo cortocircuito? Una risposta prova a darla uno dei decreti attuativi della legge 107/2015 che promuove norme volte a favorire l'inclusione in ambito scolastico. Ma non basta.

Questo libro vuole aprire finalmente uno squarcio su questa realtà. I protagonisti sono, infatti, ragazzi con la barba, ragazze ormai donne, insomma, giovani adulti che, in quanto tali, pongono agli educatori richieste legittime e bisogni specifici



che dobbiamo avere il coraggio di ascoltare. In questo senso, le riflessioni proposte dall'autore, benché prendano spunto da situazioni caratteristiche del contesto-scuola vissute in prima persona come insegnante, sfidano alcuni tabù e pregiudizi che tuttora circolano sulla disabilità, e costringono a vedere lo studente disabile come persona nella sua globalità e a misurare il lavoro dell'insegnante in qualità di intenzionale co-autore di un concreto progetto di vita.

La specificità dello sguardo in questo caso rappresenta un elemento importante perché ciò che viene scritto è esperienza diretta di un insegnante di sostegno. È uno sguardo che viene da dentro le situazioni, che sa vederle. Ci sono testi scritti da docenti universitari e specialisti della didattica che trattano il tema dell'inclusione da un punto di vista accademico o strettamente tecnico. Così come ci sono racconti autobiografici di persone disabili o dei loro familiari. Davvero pochi, però, sono gli scritti di chi per lavoro si trova quotidianamente «in prima linea» sul fronte dell'inclusione scolastica. *H* si propone come una testimonianza del lavoro di un insegnante di sostegno che, attingendo dall'esperienza, cerca di condurre il lettore dentro la scuola, facendogli toccare con mano la realtà materiale del suo lavoro e proponendogli le questioni di senso e i dilemmi etici con cui chi svolge questa professione si deve confrontare nella quotidianità.

Il libro è anche, in larga misura, il racconto di una professione misconosciuta. Mario Mapelli ha sentito il bisogno di prendere parola in prima persona per denunciare la solitudine del ruolo e la mancanza di autorevolezza all'interno della scuola. Parallelamente alle difficoltà di inclusione degli alunni disabili, infatti, il libro racconta anche le fatiche dell'insegnante di sostegno nel vedersi riconosciuta dignità e identità professionale. Quasi che, mentre accompagna l'alunno nel difficile percorso verso una maggiore padronanza e consapevolezza di sé e di ciò che lo circonda, sia impegnato in prima persona a trovare una propria definizione identitaria e professionale. Una professione complessa, quella dell'insegnante di sostegno, dove è difficile ma fondamentale trovare un proprio stile professionale educativo, poiché nessun tecnicismo e nessuna investitura dall'esterno

potranno mai garantire l'efficacia della relazione. È grazie all'acquisizione di un proprio stile che è possibile trasformare la fragilità istituzionale del ruolo in un punto di forza. L'apertura al cambiamento e la disponibilità all'incontro con l'altro sono le qualità specifiche prioritarie per l'insegnante di sostegno. In questo senso il libro vuole offrire un'occasione di riconoscimento ai tanti che, nel silenzio, continuano a spendersi per il benessere degli alunni disabili.

Ma su quali saperi e competenze si fonda lo stile professionale da costruire? Innanzitutto è indispensabile la valorizzazione della dimensione emotiva nel lavoro di insegnante. Dal libro emerge in maniera netta la corrispondenza tra cura degli altri e cura di sé, la convinzione che lo strumento principe del lavoro educativo sia l'educatore stesso. Per l'insegnante risulta fondamentale un lavoro su di sé volto ad ampliare la propria capacità di ascolto e la propria disponibilità all'incontro. Non si può promuovere il cambiamento negli altri e nei contesti se si ha paura di cambiare se stessi.

L'incontro con l'altro è il tema cruciale che attraversa tutto il libro. Avere a che fare con la disabilità mette di fronte a resistenze, paure e fantasie che diventano pericolose, laddove non siano adeguatamente riconosciute. Aiutandosi con riferimenti a film, miti e romanzi, l'autore ha cercato di evocare l'immaginario simbolico che accompagna l'handicap e che spesso, inconsapevolmente, influenza il nostro comportamento con le persone disabili. Ha cercato di sottolineare con forza le profonde implicazioni affettive che produce la relazione educativa, intesa come un delicato gioco di rispecchiamenti identitari, in cui insegnante e alunno sono reciprocamente coinvolti.

Infine c'è un aspetto particolarmente apprezzabile in questo libro: l'analisi critica dell'istituzione. L'autore ha utilizzato il mondo della disabilità come uno specchio attraverso cui guardare criticamente noi stessi e il mondo dei cosiddetti «normodotati». Ha voluto denunciare le ombre dell'atteggiamento *politically correct*, pietistico e compassionevole, con cui cerchiamo di difenderci dalla realtà perturbante dell'handicap. Avere a che fare con la fragilità è un esercizio altamente rivelatore: emergono i pregiudizi, gli imbarazzi, le paure che suscita l'in-

contro con il diverso, benché spesso nascosti dietro il volto della pietà. Questi atteggiamenti all'interno dell'istituzione-scuola si traducono in pratiche irriflesse ma profondamente radicate e, quindi, significative, che, anziché promuovere l'inclusione, reiterano inconsapevolmente lo stigma.

Ricevere un'educazione è un diritto di tutti, ma la scomoda questione che l'autore ha voluto proporre è se la scuola superiore, così come è stata organizzata fino a oggi, possa essere considerata davvero il luogo adatto per l'educazione delle persone portatrici di handicap. In un contesto in cui la valutazione del risultato è prioritaria rispetto a quella del processo, in cui prevale un modello istruttivo nozionistico rispetto a uno relazionale e formativo, e in cui l'insegnamento è esclusivamente pensato per le menti degli allievi senza tener in alcun modo conto dei loro corpi e dei loro sentimenti, la presenza dello studente disabile ha una potenzialità critica dirompente nei confronti del modello dominante. Da essa l'istituzione cerca in ogni modo di difendersi.

Lungi dall'adottare una prospettiva pedagogica, ancora oggi la scuola affronta il tema della disabilità con un linguaggio prevalentemente medico-diagnostico e legale. Di qui il rischio dell'etichettamento a causa del quale lo studente disabile tende a essere definito e riconosciuto solo attraverso il suo handicap, e una interpretazione della normativa eminentemente formale. Il totem dell'uguaglianza, erroneamente intesa come l'imperativo di dare a tutti il medesimo, nella pratica si oppone a ogni autentico processo di individualizzazione, traducendosi nei fatti in un'opera di asettica omologazione, che coinvolge studenti e docenti insieme.

Nel libro si cerca di allargare lo sguardo da una visione monadica, centrata esclusivamente sul soggetto portatore di handicap, a una prospettiva che tenga conto che l'handicap è sempre e comunque frutto della relazione tra individuo e contesto. In questo senso, il lavoro del docente di sostegno deve essere focalizzato non tanto sul potenziamento delle capacità cognitive del singolo, quanto nell'organizzare esperienze significative per il soggetto e per il suo progetto di vita, modificando l'ambiente. L'inclusione non deve essere la missione del singolo

*H*

docente, ma un processo sociale e culturale che coinvolge scuola e territorio insieme e che, in questo senso, ha una valenza prima di tutto politica.

*Vanna Iori*

# Premessa

Quelle che seguono sono pagine di un diario di viaggio e riflessioni nate alla scrivania di casa sotto l'influenza viva del ricordo. Per compiere questo viaggio non ho dovuto prendere il treno o l'aereo, né percorrere chilometri, mi è bastato inforcare ogni mattina la bicicletta per raggiungere la scuola in cui lavoro. È un viaggio durato anni, che non è ancora finito e che in me continua ad accendere un vivo stupore. Ogni mattina, se mi concedo il tempo di ascoltarmi, posso sentire una certa inquietudine, dovuta alla consapevolezza che a fine giornata tornerò un po' cambiato e il mondo mi apparirà diverso da come lo avevo lasciato. È proprio vero: solo viaggiando è possibile guardarsi da fuori e riconoscere pregi e difetti del proprio modo di vivere.

Il paese che mi accoglie ogni giorno è quello della disabilità. Un paese speciale che, come tutti gli altri, ha i suoi colori, sapori, odori. Un pianeta alieno che vive di usanze proprie, segue ritmi diversi e parla infiniti dialetti, che lentamente sto imparando a conoscere. Di questo strano paese, dalle molteplici regioni e dagli spazi infiniti, riconosco di sapere ancora molto poco.

Non sono quindi in grado di proporre illuminanti teorie o verità definitive, e nemmeno ho la pretesa di offrire una guida pratica per i futuri viaggiatori. Sono consapevole che nel mio approccio sono ancora vive molte contraddizioni e che la complessità del luogo merita senz'altro analisi ulteriori.

Ho deciso, tuttavia, di riportare su carta alcuni dei pensieri, delle emozioni e degli avvenimenti che finora hanno segnato il mio itinerario. L'ho fatto in primo luogo per cercare di trattenere

lo stupore. Avere la possibilità di frequentare il mondo della disabilità, così lontano e insieme così vicino al nostro, permette di relativizzare le superflue preoccupazioni che ci assillano, spinge a valorizzare i privilegi di cui inconsapevolmente godiamo, invita a interrogarci sulle grandi domande della vita. Al tempo stesso, scrivere mi è servito per dare forma e parola alla rabbia e alla frustrazione. Aprire gli occhi sulla disabilità significa vedere come la nostra società si pone il problema dell'incontro con il diverso. L'immersione in questo mondo «altro» rende più urticanti le piccole ingiustizie su cui quotidianamente soprasiediamo e costringe a vedere i lati oscuri del nostro modo di sentire e di essere comunità.

Devo, però, fare una premessa: il mio resoconto di viaggiatore muove da una prospettiva particolare. La realtà che vivo quotidianamente nel mio lavoro è quella della scuola superiore di una città del Nord Italia. Il binomio disabilità-scuola superiore appare di per sé come un ossimoro: come è possibile che qualcuno che ha di meno — il «minorato» — possa accedere a un contesto «superiore», ovvero un contesto che originariamente non è stato pensato per tutti? Del resto, quella dell'inserimento degli alunni disabili nella scuola superiore è una questione relativamente recente, che si è posta solo con l'innalzamento dell'obbligo scolastico. Da allora è passato qualche tempo, ma la scuola superiore si presenta ancora oggi come un'istituzione in cui è forte l'impostazione trasmissiva e specialistica del sapere (prevale la lezione frontale e si moltiplicano le materie da studiare); un'organizzazione in cui vige una valutazione selettiva e in cui, di riflesso, tende a prevalere una modalità competitiva di apprendimento; un contesto di socializzazione in cui i ragazzi sono in un'età della loro crescita fisica, psichica ed emotiva che tende a dilatare inevitabilmente la distanza tra chi è «normale» e chi parte «svantaggiato». Insomma, una realtà assai problematica per chi è portatore di bisogni speciali. Ebbene, guardare alla scuola superiore dal punto di vista dello studente disabile ha lo stesso effetto rivelatore dello sguardo di uno straniero sulle nostre abitudini e tradizioni.

Il lascito più prezioso di questo mio viaggio è, senza dubbio, quello di aver avuto accesso a una prospettiva diversa — una

visione «dal basso» — che mi ha permesso di condividere lo sguardo penetrante degli ultimi. Da questa posizione ho provato a guardare l'istituzione-scuola e i comportamenti delle persone che la compongono. A scuola la presenza di un alunno disabile ha una funzione rivelatrice, poiché rompe l'equilibrio, fa emergere le resistenze al cambiamento, rendendo espliciti i pregiudizi latenti e i meccanismi volti a minimizzare la differenza per riportarla sotto controllo. L'alunno disabile assorbe su di sé proiezioni che danno vita ad atteggiamenti particolari ma, ancor di più, costringe a mettere in discussione pratiche e modi di operare che tradizionalmente vengono dati per scontati. Lavorare per l'inclusione significa allora lasciarsi interrogare circa il senso profondo dell'azione educativa, i suoi limiti e le sue possibilità.

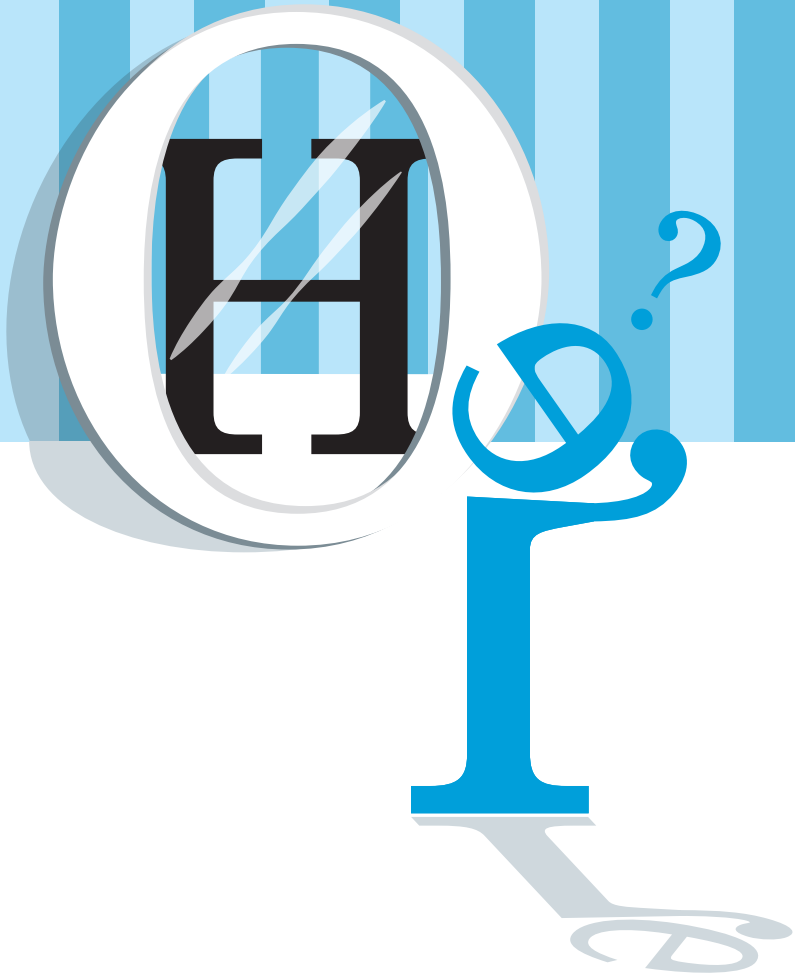
Il mio lavoro — come tutti i lavori quando si cercano di fare con impegno — non è semplice. Come insegnante di sostegno vivo costantemente in una terra di mezzo, il mio ruolo è quello di essere mediatore tra due mondi. È per questo che mi sento sempre in viaggio. La vicinanza con gli «esclusi» ha affinato il mio sguardo sulla comunità degli «inclusi»: quelli che non si pongono domande circa la ragione del proprio essere a scuola, quelli che non hanno dubbi circa la propria identità e il loro diritto di essere al centro del mondo, quelli che sono sicuri che esiste un solo e unico mondo, il loro.

Stare al fianco delle persone disabili mi ha portato a condividere la precarietà degli ultimi: la loro fragilità è la stessa del mio ruolo. Come uno studente disabile anch'io, in qualità di insegnante di sostegno, nella scuola di oggi mi sento un po' straniero. Anch'io, come loro, sento costantemente echeggiare nella mia mente una fastidiosa domanda: «perché sei qui?». Ma questa marginalità un po' folle, che mi rende agli occhi altrui «l'amico dei diversi», mi concede un certo margine di autonomia. Così, come un buffone di corte, ho deciso di dire ad alta voce ciò che gli altri non osano pensare o che, al massimo, si limitano a sussurrare. Sono convinto che le cose cambieranno sul serio solo quando lo studente disabile non sarà più costretto a giustificare la sua presenza a scuola, mentre gli altri — studenti e professori — cominceranno a interrogarsi seriamente su quale

sia il valore della loro presenza all'interno di una comunità educante. Il mio intento è dare parola a chi da troppo tempo è costretto al silenzio e invitare gli altri ad ascoltare, sotto il fragore delle presunte certezze e le smanie di controllo, la voce della propria fragilità. Come viaggiatore, infatti, so che solo grazie al coraggio di uscire dalle cornici attraverso cui siamo soliti guardare il mondo è possibile scoprire nuovi e diversi paesaggi da esplorare. Come insegnante diversamente abile ho imparato che solo riconoscendo l'altro che ci abita è possibile andare incontro all'altro che ci sta di fronte.



# PRIMA PARTE



Rispecchiamenti

# 1. «Che lavoro fa il tuo papà?»

*Non io solo, Pamela, sono un essere  
spaccato e divelto, ma tu pure e tutti.  
Ecco ora io ho una fraternità che prima,  
da intero, non conoscevo: quella con tutte le  
mutilazioni e le mancanze del mondo. Se  
verrai con me, Pamela, imparerai a soffrire  
dei mali di ciascuno e a curare i tuoi,  
curando i loro.*

Italo Calvino, *Il visconte dimezzato*

Eravamo seduti su una panchina del parchetto vicino a scuola. I bambini giocavano a rincorrersi davanti a noi. Parlando delle ultime novità professionali, io e la mia collega abbiamo iniziato a interrogarci su quale percezione potessero avere i nostri figli del nostro lavoro. Giovanni si è avvicinato un attimo a noi per bere un sorso di succo di pera. Ne ho approfittato subito e gli ho chiesto a bruciapelo: «Ma tu sai che lavoro fa il tuo papà?». «Certo: salva i messi male». Poi è tornato a correre.

A quell'epoca mio figlio aveva all'incirca sette anni e non so in che termini prima di allora avessimo parlato del mio lavoro. Ricordo, però, con sicurezza che poco tempo prima in

quello stesso parchetto avevamo incontrato Paolo.<sup>1</sup> Era una giornata di ottobre e iniziava a fare freddo.

Paolo era vicino al campo da basket. Sulla sua sedia a rotelle, imbacuccato con cappello e guanti, le gambe coperte da un piumino, dava l'impressione di essere avvolto in un bozzolo. Da lontano ho fatto un cenno di saluto a Rami, il suo badante rumeno, e lui mi ha sorriso. Poi ci siamo avvicinati.

Ho accarezzato Paolo sulla testa e, dopo averlo salutato, gli ho ripetuto la frase che col tempo è diventata il nostro segnale di riconoscimento: «Vogliamo lo show, vogliamo lo show!». Gli occhi di Paolo si sono illuminati e il suo viso si è allargato in un grande sorriso. Giovanni e Cecilia osservavano la scena, tenendosi guardinghi a una certa distanza. Ho fatto le reciproche presentazioni e loro, da bravi bambini, hanno salutato Paolo. Non penso che lui sia riuscito a vederli, dal momento che loro non raggiungevano l'altezza necessaria per entrare nel circoscritto campo visivo che la testa reclinata di Paolo consente. Ovviamente lui non ha risposto al saluto.

Allontanandoci, ho spiegato che quel ragazzo con la barba era un mio studente. Mentre si voltavano ancora a guardarlo, ho sentito le mani dei miei figli che si stringevano forte alle mie.

Questo antico ricordo mi è tornato alla mente solo ora che mi interrogo a partire dalla risposta di mio figlio alla domanda sul lavoro del papà. La frase di Giovanni, come molte delle frasi che con elegante noncuranza i bambini consegnano a noi adulti lasciandoci interdetti, dà molto da pensare. L'idealizzazione dell'immagine del padre quale eroe valoroso, salvatore dei più deboli, che essa contiene mi ha permesso di ripensare all'annosa e delicata questione della definizione del ruolo professionale dell'insegnante di sostegno. Quantomeno le parole di mio figlio mi hanno fornito lo spunto per riflettere sulla personale interpretazione che finora ho dato del mio lavoro.

<sup>1</sup> Nelle storie riportate, i nomi dei protagonisti e alcuni particolari dei contesti descritti sono stati cambiati a salvaguardia della privacy.

Stando alla mia esperienza, infatti, nonostante gli encomiabili sforzi per definire compiti, obiettivi, funzioni e competenze, quella dell'insegnante di sostegno rimane ancora oggi una professione che lascia ampio margine all'interpretazione personale. E se questa considerazione può forse essere estesa al ruolo di ogni docente all'interno della scuola, è certamente vero che il lavoro degli insegnanti «normali» poggia su un tale sedimentato fondo di certezze — benché spesso implicite e assunte acriticamente — su ciò che significa insegnare, che raramente ci si pone il problema riguardante la propria funzione. Per l'insegnante di sostegno non è così. Non ci sono programmi, libri di testo, secolari tradizioni cui fare affidamento. Per lui si può dire che ogni giorno tutto deve essere inventato. Questo è ciò che rende interessante il mio lavoro, ma è anche ciò che spaventa maggiormente ed è fonte di non poche distorsioni.

Dal punto di vista giuridico, la figura dell'insegnante di sostegno ha una strana storia e ancora oggi la professionalità del ruolo non è ancora pervenuta a un effettivo riconoscimento. La legge 517 del 1977 (che introduceva la famosa scheda di valutazione) stabiliva l'inserimento nelle classi comuni dei soggetti disabili reso possibile da apposite «iniziative di sostegno», ossia interventi di natura integrativa e strumenti di rinnovamento didattico utili a tutti gli alunni, in particolare a quelli in difficoltà. Malauguratamente il nobile spirito di rinnovamento espresso in quella legge non ha poi ricevuto adeguato supporto. Nella realtà effettiva della scuola italiana gli strumenti, i tempi di progettazione e gli spazi di pensiero che avrebbero dovuto fare seguito a tale pronunciamento non sono mai arrivati o, quantomeno, non sono arrivati nella misura necessaria. Di contro, la circolare ministeriale 262 del 1988 ha fatto convergere quello che sembrava delinearsi come un rinnovamento complessivo della scuola in funzione di una maggiore accoglienza e salvaguardia del diritto allo studio per i soggetti più deboli nella figura dell'insegnante aggiunto: l'insegnante speciale e specializzato, cui da quel momento in poi è stato demandato il compito dell'inclusione

scolastica dello studente portatore di handicap. In tal modo il nodo dell'«integrazione», a partire dal quale nei pronunciamenti degli anni Settanta veniva suggerito un orientamento di riforma complessiva e di sistema, ha finito per essere risolto attraverso la creazione di una nuova figura professionale da affiancare agli altri docenti. Tutte le leggi che sono seguite in materia prevedono attività collegiali di progettazione individualizzata che dovrebbero coinvolgere tutti i docenti, così come sottolineano la necessità di momenti di coordinamento tra la scuola, la famiglia e le strutture sanitarie. Tuttavia, una volta stabilita la presenza del docente ad hoc, nella realtà dei fatti è lui che finisce per occuparsi di tutto ciò che riguarda l'inclusione dello studente disabile, è lui che rappresenta la scuola nei confronti della famiglia e delle altre istituzioni.

L'insegnante di sostegno si trova così sulle spalle un compito non facile: rendere la scuola il più accogliente possibile per gli studenti con handicap, farla diventare sensibile ai loro bisogni e adeguare le richieste dell'istituzione alle loro capacità. Sin dagli inizi, dunque, nel suo ruolo è iscritta una certa perturbante molteplicità: da un lato egli è l'esperto della disciplina chiamato a trasformare i contenuti didattici proposti in unità più semplici su misura dello studente — per questo egli deve essere assoluto conoscitore delle tecniche di comunicazione e delle metodologie pedagogiche più innovative; dall'altro deve essere anche un po' psicologo, esperto di relazioni con persone, istituzioni e territorio, e all'occorrenza — perché no? — anche infermiere.

Come ogni eroe che si rispetti, il nostro cavaliere — che dalle elementari alle superiori si fa sempre più solitario — parte da una situazione di assoluto svantaggio. Deve cavalcare con la mano nel cappello;<sup>2</sup> in fondo non è lui lo specialista

<sup>2</sup> Il termine «handicap» deriva infatti dall'inglese *hand in the cap* («mano nel cappello») e presto venne utilizzato per indicare la difficoltà maggiore — handicap, appunto — che nelle corse ippiche doveva affrontare il cavallo migliore, in modo da rendere più equilibrata la gara.

dell'handicap? Per cancellare vecchie consuetudini, abbattere pregiudizi, trasformare mentalità e modi di pensare, deve contare unicamente su se stesso. La sua solitudine all'interno della scuola è massima. L'autorevolezza del suo ruolo pari a zero. Non è certo un caso che la contitolarietà del docente di sostegno sulla classe sia stata riconosciuta solo con la legge 104 del 1992. Allora erano già alcuni anni che quest'ibrida figura si aggirava per i corridoi delle scuole italiane. Ma ancora oggi allo sguardo dei colleghi egli non appare un loro pari ma tutt'al più una figura di supporto al lavoro didattico «vero». Insegnante uguale agli altri, dunque, ma un po' meno uguale di loro...

È evidente che, date queste premesse, nella realtà concreta della scuola — in particolare di quella superiore — il docente di sostegno rischi di essere esposto a frequenti e continue frustrazioni. C'è chi ha scritto che «l'insegnante di sostegno deve superare la limitatezza del proprio ruolo, utilizzando la propria capacità di intervenire attraverso corrette modalità relazionali sia con gli alunni che con gli insegnanti e di porsi come punto di riferimento nel progetto di aiuto all'alunno portatore di handicap». <sup>3</sup> Tutto giusto ed encomiabile, certo, ma per proporsi come punto di riferimento è fondamentale condividere un linguaggio e un orizzonte di senso comuni.

Inclusione fa rima con progettazione, condivisione e collaborazione; parole che non hanno molto seguito nel mondo parcellizzato e marcatamente disciplinarista della scuola superiore, dove regna sovrano il totem del programma. È molto probabile quindi che le indicazioni di principio rimangano inascoltate, soprattutto se a pronunciarle è la flebile voce del docente di sostegno. Per svolgere la funzione di mediazione che le leggi ingiungono al ruolo, è necessario che le diverse parti in gioco, prima ancora di riconoscersi vicendevolmente,

<sup>3</sup> Maura Gelati (a cura di) (1991), *L'handicap nella scuola superiore. Voci e riflessioni: percorso di una ricerca*, Provincia autonoma, Assessorato istruzione e cultura in lingua italiana, Bolzano.

riconoscano l'autorevolezza del mediatore. Altrimenti prendono avvio meccanismi di delega irresponsabile, a seguito dei quali, ad esempio, tra scuola e famiglia l'unico responsabile della riuscita più o meno felice dell'incontro sarà, ancora una volta, esclusivamente il docente di sostegno.

Ecco che allora sono pochi coloro che resistono in questo lavoro nutrendo ancora la speranza di poter cambiare le cose. Pochi continuano a lottare affinché sia la scuola a adeguarsi allo studente disabile e non viceversa. L'enormità della missione, unita alla solitudine di chi la intraprende, diffonde un senso di impotenza che può portare allo sconforto, condannando persone e istituzioni all'immobilismo. Il lavoro dell'insegnante di sostegno finisce così per essere visto e vissuto come una sorta di vacanza rispetto alle dure fatiche della scuola «vera», un periodo di riposo — più o meno meritato — per chi, ormai anziano, è stanco del mestiere, o per chi ha già dato anzitempo i primi preoccupanti segni di esaurimento. Tutt'al più esso può essere considerato un periodo di apprendistato per i giovani appena entrati nel mondo della scuola, a patto che poi, più veloci che mai, cerchino di passare «sulla materia». Una sorta di limbo che si vive con una certa irrequieta vergogna e con la paura nascosta di rimanerne prigionieri per sempre.

A voler ben guardare, è un po' come se il docente di sostegno fosse egli stesso un docente handicappato — insegnante sì, ma con riserva — e condividesse con gli studenti disabili parte dello stigma che ovunque li accompagna. Dal momento che è costantemente a contatto con lo studente disabile, la scuola tende a trattare l'insegnante di sostegno come se fosse una cosa sola con lui. La professione riceve su di sé parte del discredito che aleggia intorno alla disabilità. Chi sta con i portatori di handicap viene generalmente accolto da uno sguardo diffidente e interrogativo, e la scuola non fa eccezione. Dal momento che sotto sotto siamo tutti intimamente convinti che chi è marcato dall'handicap non sia una persona completa e che perciò la sua educazione valga un po' meno di quella di una persona normale, è credenza condivisa, anche se raramente esplicitata, che il lavoro dell'insegnante di sostegno non abbia lo stesso valore



e non meriti la stessa considerazione del lavoro di qualsiasi altro insegnante. Come per gli studenti portatori di handicap, quello dell'insegnante di sostegno nella scuola superiore si configura come un itinerario all'insegna del «nonostante»: entrambi sono lì insieme agli altri studenti e agli altri professori, anche se tutti — loro per primi — sanno benissimo che non sono esattamente uguali agli altri e che sono lì a fare quello che fanno — studiare e insegnare — *nonostante* la loro specifica differenza. Così come i suoi studenti, l'insegnante di sostegno è costantemente chiamato a giustificare la propria presenza nella scuola. I segnali di ciò sono molteplici: dalla mancanza del suo cognome negli elenchi dei docenti in occasione delle riunioni, alla regola che vige in alcune scuole per cui i segretari dei consigli di classe devono essere i docenti di sostegno. Tutti indicativi lapsus istituzionali.

Il problema è che col passare del tempo tendiamo a fare nostro lo sguardo che gli altri gettano su di noi. Attraverso un processo di interiorizzazione, lo stigma progressivamente diviene una sorta di condizionamento autonomo che per essere attivo non ha più bisogno di essere rimesso in moto dall'esterno. Il rischio è che l'insegnante di sostegno finisca per imputarsi da solo una presunta mancanza e viva la scuola con un senso di colpa e inadeguatezza. Devo confessare che a volte quando mi viene rivolta la faticosa domanda sul lavoro che svolgo, seguita dall'ulteriore richiesta di specificazione — «insegnante di che cosa?» —, la maledetta distorsione disciplinarista dell'interlocutore colpisce nel segno. Allora abbozzo e mi è persino capitato di ascoltarmi borbottare sommessamente «di sostegno», pronunciando le parole il più velocemente possibile, come fanno gli studenti quando durante l'interrogazione arrischiano il nome di un autore di cui non sono sicuri. Dentro di me arrossisco e mi vergogno profondamente. Altre volte, invece, dichiaro direttamente la materia di insegnamento in cui sono abilitato. In questo modo la discussione può proseguire senza che io sia costretto ad ascoltare una serie di esclamazioni retoriche del tipo: «Ah che bravo, devi avere una grande pazienza, io non so se ce la farei». Frasi di circostanza,



Sostenere

## 5. Sostituire, riparare, sostenere

*Dormiva così, il braccio teso verso la culla di suo figlio, affinché quest'ultimo, svegliandosi la notte, potesse raggiungere immediatamente, nell'oscurità, sopra la sua testa, la mano carnosa e calda di suo padre. Questo atteggiamento dipendeva dalla volontà deliberata di essere colui che protegge e salva. [...] Non si poteva pensare che fosse lui, l'uomo adulto, che dormiva richiedendo assistenza col suo braccio teso [...], che fosse lui che, svegliato da un sogno terrificante nel bel mezzo della notte, spostava subito la mano brancolante nell'oscurità incontrando la calda manina di suo figlio addormentato?*

Kenzaburo Oe, *Un'esperienza personale*

Sono seduto al fianco di Marta da circa mezz'ora. La guardo scrivere. In classe c'è un silenzio teso che coagula l'intensa fatica degli studenti alle prese con il tema di italiano. C'è chi fa correre veloce la penna sul foglio, interrompendosi di tanto in tanto per far riposare la mano; chi sembra incidere sul banco i propri pensieri, tanta è la forza con cui traccia linee che compongono parole; c'è chi non alza mai la testa e chi invece si guarda intorno in cerca di ispirazione mordicchiando la biro. E poi c'è Marta con il suo pc.

Ho fissato col freno la sedia a rotelle il più vicino possibile al banco, in modo da evitarle fastidiose oscillazioni. Marta è

china, i capelli lunghi e ricci le cadono sulla fronte coprendole lo sguardo, tanto che a volte è costretta ad alzare il viso e a sporgere il labbro inferiore per soffiare via la frangia. Mentre scrive il suo corpo è un continuo sussulto. La disprassia di cui soffre fa sì che digitare sulla tastiera un vocabolo senza commettere errori sia per lei un'impresa titanica. A volte, con il palmo della mano sfiora inavvertitamente il *touchpad* posto alla base della tastiera e le lettere scappano là dove non dovrebbero andare. La avviso dell'errore e lei mugugnando cerca di rimediare.

Quanto a me, sto letteralmente «friggendo»: continuo a cambiare posizione sulla mia piccola sedia di scuola, che oggi sembra ancora più scomoda e angusta di quello che è. Odio assistere inerte a questo spettacolo. Mi sento inutile. È ovvio che tra lo sforzo fisico di coordinamento che sta effettuando e l'impegno che mette nel controllo visivo di ciò che compare sullo schermo, a Marta rimangono ben poche energie per richiamare alla mente le informazioni necessarie alla costruzione del testo e per metterle insieme in modo coerente. So già che al termine delle due ore sulla pagina del computer compariranno solo poche frasi superficiali e sconnesse, mentre lei sarà stremata, insoddisfatta e legittimamente nervosa. Non proprio il massimo per continuare a lavorare insieme per il resto della giornata.

Sono consapevole di quanto tutto ciò sia frustrante per lei e per me, eppure non sono ancora riuscito a escogitare una soluzione che possa risparmiare a entrambi questa tortura. Le abbiamo tentate tutte. La scrittura vocale con Marta non funziona: la sua faticosa pronuncia rende impossibile al computer decifrare le parole. Neanche il correttore automatico è di grande aiuto, dal momento che spesso tra le parole che lei scrive mancano gli spazi, oppure ci sono dove non dovrebbero esserci e ciò rende impossibile al sistema riconoscerle. Quando non si tratta di un compito in classe, ci appartiamo nel nostro «stanzino». Il più delle volte lei detta e io scrivo, in modo da risparmiare energie e guadagnare tempo. Ma poi mi faccio prendere la mano: non riesco a trattenermi dal proporre correzioni e spunti di riflessione. La stuzzico con specifiche domande che, a mio parere, potrebbero dare al suo ragionamento un respiro più ampio e così ci perdiamo — dal mio punto di vista, guadagnando

molto entrambi — in animate discussioni. Sono ore intense che scorrono veloci. Il risultato è una scrittura a quattro mani, in cui non è possibile distinguere dove cominci il pensiero dell'uno e finisca quello dell'altra. Io sono quasi sempre orgoglioso del nostro prodotto, dentro di me penso che ciò che ha avuto luogo tra di noi sia un autentico scambio. I colleghi, però, si lamentano, perché dicono che in questo modo non si riesce a distinguere ciò che «è farina del sacco di Marta da ciò che non lo è». La mia convinzione circa il valore del lavoro svolto sarebbe sufficientemente profonda per permettermi di replicare alla loro critiche, ma è la reazione di Marta a trattenermi.

Quando rileggiamo insieme, lei fatica a riconoscersi pienamente in quanto abbiamo scritto. È come se il testo che insieme abbiamo confezionato si rivelasse uno specchio infedele: la forma addomesticata dei pensieri espressi non le consente di avocarne completamente a sé l'autorialità. Insieme alla famiglia abbiamo convenuto che per Marta è fondamentale aumentare la dimestichezza con l'uso della tastiera, dal momento che la comunicazione in rete si presenta per lei, così come per tutti i ragazzi — disabili e non —, l'accesso privilegiato alla socialità. E così, eccoci uno al fianco dell'altra alle prese con la scrittura del tema di italiano; lei sbuffando e mugugnando, io che mi rigiro impaziente sulla sedia.

Chiunque abbia ricevuto un minimo di infarinatura psicopedagogica ha sentito parlare della famigerata Zona di Sviluppo Prossimale individuata da Lev Vygotskij. La Zona di Sviluppo Prossimale è quello spazio che si pone tra lo sviluppo attuale del bambino e il livello di sviluppo potenziale che egli può raggiungere. È all'interno di questo spazio che si deve collocare l'azione di supporto e di aiuto: affiancato da una persona disponibile e competente, il bambino impara a fare cose che fino a quel momento da solo non era in grado di fare. In tal modo, egli acquista nuove competenze, il livello del suo sviluppo si innalza e di riflesso anche la sua zona di sviluppo potenziale si sposta in avanti, in un continuo processo evolutivo all'interno del quale egli aumenta gradatamente la sua autonomia grazie al sostegno dell'ambiente. Secondo questa teoria, è fondamentale che l'educatore proponga al bambino compiti che abbiano

un grado di difficoltà tale da essere da lui percepiti come sfidanti, ma allo stesso tempo che non siano eccessivamente lontani dalle competenze che egli già possiede. Infatti, qualora fosse disattesa una di queste due condizioni si produrrebbe un crollo della motivazione e dell'autostima. Se il bambino viene esposto a compiti troppo semplici, che richiedono competenze da lui acquisite da tempo, riceve l'impressione che gli altri non hanno stima di lui e mancano di fiducia nella sua capacità di progredire. Se invece le richieste sono eccessivamente elevate, portano a un'inutile frustrazione, che — se ripetuta — può minare nel profondo la motivazione ad apprendere. Il quadro sopra descritto è estendibile a tutte le situazioni di apprendimento che segnano l'esistenza di ognuno di noi dalla culla alla tomba.

La teoria di Vygotskij diviene una importante chiave di lettura anche per interpretare le situazioni di apprendimento che coinvolgono soggetti portatori di handicap. Quando si ha a che fare con la disabilità per l'educatore diventa fondamentale acquisire il coraggio e la sensibilità necessari per calibrare adeguatamente il suo intervento. Nella progettazione dell'azione educativa è necessario cercare di volta in volta un equilibrio tra il riconoscimento delle oggettive difficoltà dell'altro e la fiducia nella possibilità di spostare a poco a poco i suoi limiti. Si tratta di saper offrire aiuto nel grado giusto per completare lo sforzo dell'altro, senza svalutarlo, ma anche senza porlo dinnanzi a obiettivi che per lui in quel momento non sono raggiungibili.

Questo esercizio di attenzione, già di per sé delicato in qualsiasi azione educativa, diviene più complesso quando la linea di confine tra dipendenza e autonomia si fa, per forza di cose, meno netta. Se, da un lato, per un ragazzo disabile, così come per tutti i soggetti che apprendono, è fondamentale che l'ambiente circostante gli restituisca l'impressione di essere competente, proponendo prove di fronte alle quali sia possibile per lui sentirsi efficace, dall'altro, quando si ha a che fare con la disabilità, l'«illusione necessaria» fornita dall'ambiente, di cui parla Donald Winnicott, rischia di colludere con la tendenza alla negazione dell'handicap, che è sempre e costantemente in agguato. È vero: noi dobbiamo riuscire a vedere la persona senza identificarla con la sua disabilità, tuttavia qualsiasi progetto

educativo che non prenda le mosse dalle oggettive condizioni di partenza dell'altro si rivela inevitabilmente inefficace, se non controproducente.

Il primo passo da compiere, quindi, è quello di capire ciò che lo studente è convinto di saper fare e ciò che è effettivamente in grado di fare, tenendo ben presenti due evidenze: la prima è che tutti sappiamo fare più cose di quante crediamo, soprattutto se nessuno ci ha mai dato la possibilità di metterci alla prova; la seconda è che a nessuno fa piacere trovarsi di fronte a degli insuccessi. Gli studenti disabili non fanno eccezione. Spesso l'opposizione con cui affrontano compiti nuovi e la rinuncia preventiva alla sfida non sono altro che atteggiamenti mossi dalla volontà di evitare a noi e a loro stessi il dolore del fallimento. Una sorta di «gioco del nascondino» all'interno del quale l'educatore rischia di trovarsi a sua volta giocato. Ci vuole tempo e pazienza affinché si crei una relazione di fiducia, all'interno della quale sia possibile svelare allo sguardo dell'altro e di se stessi le proprie reali difficoltà e le proprie paure più profonde. In questa impresa, studente e insegnante di sostegno sono legati a doppio filo.

L'handicap provoca una dipendenza reale dagli altri, che può assumere gradualità differenti nei modi e nei tempi ma che, comunque sia, rimane definitiva. L'esperienza ci insegna che per tutti gli esseri umani ogni autentica forma di autonomia è possibile solo a condizione di riconoscere il nostro legame con gli altri. Tuttavia, è evidente che la dipendenza a cui condanna l'handicap costringe a rivedere il significato che siamo soliti attribuire alla parola «autonomia» e genera dinamiche specifiche all'interno di quel processo volto all'emancipazione del soggetto che dovrebbe essere l'educazione. Il bisogno di aiuto che l'altro porta inscritto in sé inevitabilmente produce legami più stretti, all'interno dei quali è difficile trovare la «giusta distanza». Per la sua ineliminabile dipendenza, il ragazzo disabile, in famiglia così come a scuola, è maggiormente esposto al rischio di relazioni d'aiuto di stampo simbiotico e fusionale. Diventare una cosa sola è una strategia per evitare di fare i conti con la differenza dell'altro, con la sua diversità e, al tempo stesso, per scongiurare la paura dell'incontro col mondo e il terrore dell'abbandono.

L'istituzione scolastica, molte volte sollecitata dalla famiglia, opera in modo che lo studente disabile sia sempre «tenuto sotto controllo». In questo modo, spesso si erodono le sue possibilità di relazionarsi con gli altri individualmente e quelle di sentirsi autore legittimo di quanto produce. L'alunno e il suo accompagnatore diventano un'unica entità: se nomini uno implicitamente dici anche l'altro. Molti sono i docenti di sostegno che vivono i risultati scolastici del loro studente come se fossero giudizi sul proprio lavoro, dimenticando il fatto che un valido percorso educativo non può prescindere dal valore didattico dell'errore e dall'incontro con l'insuccesso. Questi comportamenti, ovviamente, non contribuiscono a un processo di reale autonomizzazione.

La presenza dell'handicap può trasformarsi nel terreno su cui si giocano in maniera inconsapevole dinamiche più o meno occulte di controllo e di potere. Per lo studente disabile l'handicap può diventare l'unica e la più certa modalità attraverso cui relazionarsi con gli altri, tenendoli a sé. Enfatizzando il suo bisogno di aiuto, egli può riuscire a ribaltare le posizioni all'interno della relazione con l'adulto, portando quest'ultimo a sottostare a ogni sua richiesta, per quanto regressiva essa sia. Paradossalmente, proprio la manifestazione di impotenza può divenire così la via per esercitare un controllo sugli altri. Dal canto suo, la disabilità altrui pone l'insegnante di sostegno all'interno di una relazione inevitabilmente asimmetrica, dentro la quale, oltre al rischio di colludere con gli atteggiamenti regressivi dell'altro, si pone con forza la questione dell'esercizio di un potere che proprio la dipendenza altrui rende potenzialmente infinito.

Osservando nel corso degli anni le relazioni educative instaurate coi ragazzi disabili da me e dai miei colleghi, ho riscontrato alcune caratteristiche ricorrenti ascrivibili grossomodo a tre diverse modalità di aiuto: azioni che tendono a sostituire l'altro, azioni che tendono a «ripararlo» e infine azioni volte a sostenerlo. Questi tre atteggiamenti possono convivere all'interno della medesima relazione. Tuttavia, mi sembra di poter dire che in ogni rapporto è possibile riscontrare la prevalenza di uno di questi atteggiamenti.

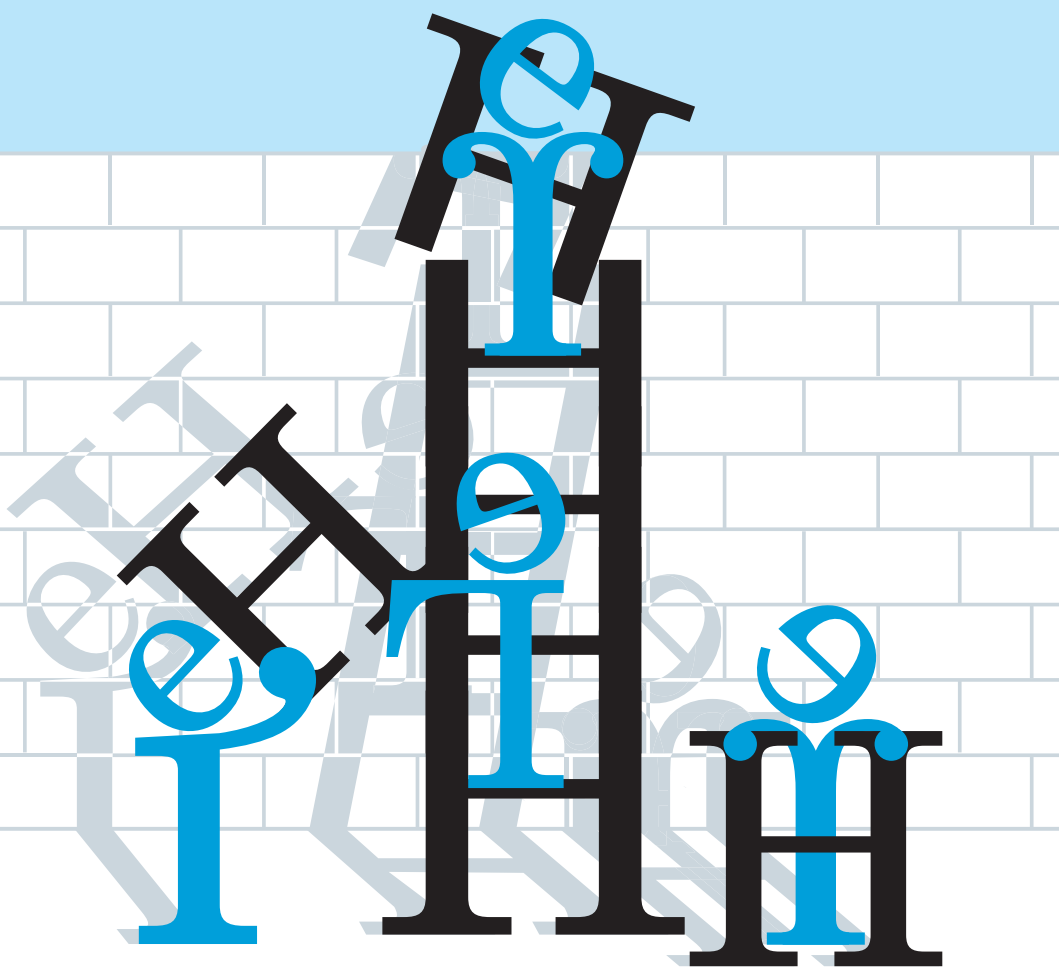


L'attitudine a sostituire l'altro è ben descritta in *Dove andiamo, papà?* di Jean-Louis Fournier,<sup>1</sup> quando l'autore lamenta il fatto che dal campo estivo dove aveva mandato il figlio gravemente disabile gli venivano inviate settimanalmente cartoline con pensieri edificanti confezionati in bella scrittura dalle educatrici. Quanto sarebbe stato più emozionante e significativo, ci dice Fournier, ricevere gli scarabocchi indecifrabili del suo bambino! Situazioni del genere nella scuola abbondano: ho visto personalmente ricerche sul DNA con tanto di coloratissime slide da presentare alla classe o articolate mappe concettuali sulla rivoluzione industriale costruite da volenterosi insegnanti di sostegno, mentre lo studente stava più o meno placidamente al loro fianco, in tutt'altre faccende affaccendato. Non è infrequente che le lunghe e complicate espressioni della verifica di matematica siano risolte con grande maestria dal maestro. La tentazione della sostituzione è sempre presente.

Sostituire l'altro significa fare qualcosa al suo posto. Così il docente non solo evita la fatica necessaria per calibrare un compito adatto alle capacità dell'allievo, ma risparmia a sé, all'altro e all'intero contesto il confronto con gli errori e le difficoltà. In questo modo, non si lavora in funzione dell'autonomizzazione, ma si conferma ogni volta una dipendenza. Lo studente, esonerato dal compito e perciò esautorato dalla possibilità di mettersi alla prova, anziché trovare nel comportamento dell'altro lo specchio necessario in cui vedere riflesses le proprie competenze e i propri limiti, interpreta l'atteggiamento altrui come testimonianza delle basse aspettative nei suoi confronti, come un tentativo più o meno riuscito di «coprire» i suoi deficit. In questo caso, il pericolo è che si crei un'alleanza fondata sulla negazione dell'handicap che, se da un lato sembra proteggere l'alunno e l'intero contesto scolastico dalla sofferenza, dall'altro impedisce un autentico confronto con la diversità.

Il messaggio che trapela da un atteggiamento di sostituzione è che l'handicap sia qualcosa da nascondere e che non è

<sup>1</sup> Jean-Louis Fournier (2009), *Dove andiamo, papà? Vivere, piangere, ridere con due figli diversi dagli altri*, Rizzoli, Milano.



Strategie di fuga

## 9. Varcare la soglia del regno altrui

*«Io sono abituata a fare lezione, come dire..., chiudo  
la porta e sono la regina della classe».*

Testimonianza di una docente curricolare riportata in Maura Gelati,  
*L'handicap nella scuola superiore*

Una collega, con cui col tempo si è creato un rapporto di reciproca stima, che consente anche un certo grado di intimità, un giorno mi ha confessato: «Sai, le prime volte, quando intervenivi in classe mi sentivo un po' a disagio, quasi irritata. Che vuole questo qui?, pensavo. Come si permette di intervenire durante la *mia* lezione!». Nelle sue parole echeggia il vissuto di molti docenti curricolari, che nel corso dell'anno si trovano costretti a convivere durante le *loro* ore con la scomoda presenza di un altro insegnante. Dopo l'iniziale fastidio, tale presenza viene da loro in un certo qual modo tollerata, a patto che resti una presenza muta e che interferisca il meno possibile nel lavoro che hanno deciso di portare avanti. L'insegnante di sostegno è lì perché ci deve essere: può prendere appunti, seguire con attenzione la lezione — meglio se annuendo in segno di ammirata approvazione a quel che viene detto —, tutt'al più può rispiegare a bassa voce i passaggi che il suo «assistito» non ha colto completamente, ma non deve in alcun modo arrogarsi il diritto di intervenire davanti alla classe, laddove non sia stato

esplicitamente interpellato. Per la maggioranza dei suoi colleghi «di materia», l'insegnante di sostegno c'è esclusivamente per lo studente disabile ed è bene che sia consapevole della limitatezza del suo ruolo. Se ha bisogno di parlare, allora è meglio che lui e il *suo* studente escano dalla classe. Attenzione, però, perché durante la loro assenza gli altri compagni procedono nel programma e nel corso della lezione è possibile che vengano dette cose che il libro di testo non riporta!

Nonostante l'insistenza della normativa volta a definire l'insegnante di sostegno come docente della classe a tutti gli effetti, ancora oggi nella quotidianità della scuola superiore si vive e si percepisce una netta distinzione: da una parte il docente curricolare con la *sua* classe, la *sua* aula, la *sua* lezione, dall'altra l'insegnante di sostegno con il *suo* studente. Da un lato il palcoscenico principale, dove ha luogo lo show con effetti speciali, dall'altro una replica di secondo livello, che spesso ha luogo nei bassifondi della struttura scolastica. Nella concezione autarchica e individualistica che vige nella scuola superiore, l'ora di lezione è uno spazio privato, all'interno del quale il docente in cattedra è il solo e assoluto protagonista. È vero: la scuola italiana può vantare un certo numero di interpreti di grande livello, che — pur tra mille difficoltà — sanno tenere in pugno il loro auditorio; spesso, però, si tratta di «prime donne», che difficilmente tollerano la fatica di dover accordare la loro parte con quella dei comprimari. È anche questa la ragione per cui, così come a teatro, a scuola serpeggiano sotterranee invidie e gelosie, che trovano nel consiglio di classe il luogo più idoneo per esplodere.

Per molti docenti della scuola superiore la presenza dell'insegnante di sostegno è motivo di evidente disagio. Completamente disabituati al lavoro di squadra, tollerano malvolentieri che vi sia uno sguardo esterno sul proprio operato da parte di un docente di cui faticano a comprendere bene il ruolo. Anche quando, a fronte di situazioni di disabilità grave, riconoscono la necessità della presenza dell'insegnante di sostegno, anzi la richiedono a gran voce, lo fanno in modo strumentale.

Egli è utile per fornire un concreto aiuto materiale — spostare la carrozzina del ragazzo, soffiargli il naso laddove neces-

sario, controllare che non dia in escandescenza —, ma non deve intromettersi in alcun modo nell'organizzazione della didattica. Quel che implicitamente si chiede all'insegnante di sostegno è di essere una sorta di «Stato cuscinetto» che scongiuri il rischio di un contatto troppo ravvicinato con l'handicap, qualcuno a cui delegare ogni responsabilità educativa nei confronti dello studente disabile.

La disposizione dello spazio fisico delle aule delle nostre scuole ben fotografa i limiti delle possibilità di intervento dell'insegnante di sostegno. All'interno di un'organizzazione didattica incentrata sul gruppo-classe, che prevede una metodologia unica per tutti gli studenti prevalentemente costituita dalla lezione frontale, l'aula assegnata a inizio anno alla sezione di appartenenza è il territorio dove gli studenti trascorrono la quasi totalità del loro tempo educativo. Si tratta di uno spazio statico, che evoca un tempo immobile. Le file di banchi orizzontali davanti alla cattedra testimoniano il prevalere di una comunicazione asimmetrica e unidirezionale. Mentre il docente dall'alto del suo scranno — è vero, la pedana è stata tolta, ma il professore è ancora l'unico che può permettersi di stare in piedi e muoversi durante la lezione — domina con lo sguardo quel che avviene davanti a sé, controllando ciò che fa ogni studente, gli alunni difficilmente riescono a guardarsi negli occhi tra loro, dal momento che — come i prigionieri della caverna — la loro posizione li invita ad avere la visuale rivolta alla cattedra. Tutt'al più, si possono lanciare qualche occhiata furtiva di sbieco e possono sottrarsi al contatto visivo con il docente tenendo lo sguardo basso, fisso sul telefonino. Il compagno di banco è qualcuno con cui si impara a comunicare bisbigliano senza muovere le labbra, mentre si continuano a tenere gli occhi sbarrati sul professore che sta parlando.

In questa fissità spaziotemporale, in cui si respira un'aria pesante di valutazione e controllo, si introduce l'insegnante di sostegno. La prima volta che varca la soglia della classe, egli raccoglie su di sé gli sguardi interrogativi di tutti. Non ultimo, quello del collega che si appresta a tenere la lezione. È vero, i due avrebbero dovuto già essersi incontrati e conosciuti nel primo consiglio di classe di inizio anno, ma capita che uno dei

due in quell'occasione non fosse presente o che l'altro abbia avuto l'assegnazione a quella classe solo successivamente. Così, quelli che d'ora in poi saranno chiamati a convivere sotto lo stesso «tetto scolastico» si scambiano sottovoce le prime parole davanti agli studenti.

A ben vedere, non si tratta di una vera e propria presentazione reciproca. È l'insegnante di sostegno colui che è chiamato a presentarsi. Del resto è stato lui a bussare alla porta. Il suo interlocutore difficilmente potrebbe aggiungere qualcosa a quella che si pone come un'immediata evidenza: lui è quello che sta dietro la cattedra, il suo nome è stampato nel riquadro dell'orario scolastico settimanale. Fatto qualche convenevole, laddove non si sia di fronte a una seconda immediata evidenza, giunge ineluttabile la fatidica domanda: «Qual è lo studente?». Se un siparietto del genere ha luogo sotto gli occhi della scolaresca, per l'insegnante di sostegno sarà difficile presentarsi alla classe come l'insegnante preposto al benessere scolastico di tutti gli alunni, colui che durante l'anno sarà a disposizione di chiunque sentisse il bisogno di essere aiutato. I ragazzi hanno già mangiato la foglia e attendono solo che lui scelga la sua posizione all'interno dell'aula per levarsi i pochi dubbi residui circa il «fortunato» destinatario del suo aiuto. Ci vorrà molto tempo per conquistare la loro fiducia e fare in modo che possano appoggiarsi a lui senza sentirsi anche loro «handicappati».

A questo punto, nella geografia spaziale ed emotiva della classe, si pone con urgenza una questione pratica decisiva: quale banco deve occupare l'insegnante di sostegno? Nel corso degli anni, ho cercato di affinare una mia strategia, che tuttavia devo ogni volta ricalibrare a seconda del ragazzo che seguo e del gruppo-classe in cui lavoro. Se è il primo anno che entro in una classe, i primi tempi cerco di cambiare spesso posto, occupando le sedie libere degli studenti assenti. Il mio intento è quello di conoscere personalmente tutti gli alunni, così da poter osservare il modo di lavorare di ciascuno ed evitare un'identificazione immediata tra me e lo studente disabile. Questa mia mobilità spesso produce un certo spiazzamento non solo tra gli studenti, ma soprattutto tra i colleghi, che mi osservano con una certa diffidenza. È bene tranquillizzare tutti, mettendo gli uni e gli

altri a parte delle ragioni del mio comportamento. Può succedere, però, che questo gioco di posizione, oltre a produrre ansia nei docenti, si dimostri eccessivamente spiazzante anche per lo stesso studente disabile. Soprattutto con ragazzi accompagnati da diagnosi a vario titolo riconducibili allo spettro autistico è bene lavorare fin da subito in funzione di un esclusivo riconoscimento reciproco, costruendo un'alleanza fondata su routine che si ripetono in maniera costante. In questi casi, avere la certezza che io stia al loro fianco durante la lezione può avere un valore rassicurante e di apertura verso ciò che accade intorno a loro.

La stragrande maggioranza dei ragazzi certificati che arrivano alle superiori hanno alle spalle un'intera vita scolastica trascorsa con accanto una persona adulta di riferimento. C'è chi, come Vanessa, vive la presenza dell'insegnante di sostegno come un castigo. Con lei, che era illegittimamente accompagnata da una certificazione di disabilità che si riferiva più che altro a una situazione familiare complicata, ho imparato presto a tenermi a una certa distanza, rispettando il suo legittimo desiderio di autonomia e assecondando il suo fiero spirito di rivincita. In classe trascorrevole le ore aiutando quelli tra i suoi compagni che accettavano volentieri i miei consigli, mentre con lei avevamo fissato degli appuntamenti individuali in biblioteca durante le ore di «alternativa». Coltivando uno spazio esclusivamente nostro, col tempo siamo riusciti a conoscerci e a fidarci vicendevolmente. C'è chi invece, come Vittorio, sa bene che è un suo diritto avere l'insegnante personale e non mi perdona tutte le volte che non mi siedo vicino a lui.

Sia come sia, a mano a mano che trascorre l'anno la mia libertà di movimento si assottiglia sempre più: è come se nello spazio-tempo della lezione in classe una forza magnetica mi spingesse verso lo studente disabile. Generalmente lui è seduto in prima fila, vicino alla porta, in modo da facilitare i movimenti suoi e delle varie figure che si succedono nell'affiancarlo. Per scelta, cerco in tutti i modi di evitare di occupare il banco di fianco al suo. Mi sembra una contraddizione evidente porsi come obiettivo educativo quello di implementare le relazioni coi pari e poi lasciare che sia un adulto il compagno di banco. Oltretutto, nelle ore in cui non è affiancato, quel posto resterà vuoto, rap-

presentando plasticamente la sua solitudine all'interno della classe. Il più delle volte, porto la sedia davanti al suo banco e la posizione in senso perpendicolare. Non mi trovo di fronte a lui, non sono nemmeno al suo fianco, sto a metà tra i banchi e la cattedra. Da questa prospettiva, con lo schienale appoggiato al muro, ho una visuale completa del docente e degli studenti. È come se fossi spettatore di una partita di tennis, in cui uno dei giocatori difficilmente attende la risposta dall'altra parte della rete per mettere in gioco un'altra pallina.

Rispetto alla controversa questione «dentro o fuori dalla classe», mi sembra che si dovrebbe tenere una posizione di buon senso. Uno studente può non sentirsi incluso pur stando sempre in classe, così come è possibile riuscire meglio a far parte del gruppo potendo usufruire di momenti di lavoro individualizzato, che consentano di tenere il passo degli altri. Non ritengo che sia su questo aspetto che si gioca la riuscita o meno dell'inclusione. Va detto, però, che la struttura della lezione frontale costringe a uscire, qualora si voglia tentare di fare qualcosa che non sia il semplice prendere appunti.

Personalmente nutro una certa idiosincrasia nei confronti delle aule di sostegno, con le loro infelici decorazioni a festa, i quadretti con le poesie struggenti e i disegni a tempera. Spazi di esclusione ricavati da qualche bugigattolo che non possono che aggravare l'esclusione dell'alunno e la depressione del docente. Se si vuole promuovere una cultura dell'inclusione, la disabilità deve avere visibilità e non essere reclusa in qualche spazio periferico della scuola. Ecco perché per le mie sortite al di fuori della classe scelgo spesso la biblioteca, spazio altero e misterioso agli occhi di molti studenti. Qui, tra una polverosa riproduzione in legno del corpo umano con gli organi interni in evidenza e le pile ammuffite di rotoli di carte geografiche, noi «diversi» possiamo provare a dar vita a un modo «diverso» di stare a scuola. Se l'insegnante lo concede, insieme a me e allo studente disabile ci sono due o tre suoi compagni. Uniamo due banchi e ci sediamo intorno. Capita che qualcuno porti la merenda o qualche caramella, che condividiamo prontamente. È vero, il cartello dice che in biblioteca è vietato mangiare — lo studio dei libri è rivolto a un ascetico nutrimento dell'anima, guai a



soddisfare i bisogni del corpo! —, ma noi ormai ci sentiamo un po' cospiratori e nel nostro covo possiamo provare a inaugurare un altro modo di stare a scuola. Cerco di promuovere un modello di apprendimento che sappia usare la risorsa del gruppo, mi impegno a costruire uno spazio in cui si possano condividere senza vergogna le proprie difficoltà, in cui l'errore anziché essere stigmatizzato possa fungere da stimolo utile per proseguire la ricerca. Qui nessuno dà voti e pertanto chi sa tace, mentre è chi non sa che prova a cercare la sua risposta. In questi momenti mi sembra davvero che a scuola un altro mo[n]do sia possibile. Non sempre, però, la magia riesce.

Ci sono classi talmente deformate dalla sadica pratica della valutazione che è difficile cancellare negli studenti un nefasto spirito competitivo. In questi contesti, ricevere aiuto è visto come un marchio infamante — salvo poi ricorrere in segreto alle ripetizioni private. In altre classi i ragazzi hanno interiorizzato una tale e profonda diffidenza verso i professori che il mio tentativo di propormi come «insegnante diversamente abile» non ha seguito. Ma, soprattutto, bisogna fare i conti con il senso di appartenenza che i docenti curricolari nutrono nei confronti dei *loro* studenti, tanto che difficilmente sono disposti a concedere di uscire dalla classe ad alunni non certificati.

La cosa importante è che l'insegnante di sostegno abbia sempre l'obiettivo di ampliare la propria possibilità di intervento didattico sull'intera classe, piuttosto che lavorare per crearsi al di fuori di essa un proprio orticello speculare a quello del docente curricolare. Personalmente sono tre le direzioni verso cui cerco di modificare lo spazio-tempo del lavoro in aula: puntare alla maggior condivisione possibile con il docente curricolare circa le attività e le modalità formative da proporre; valorizzare la lentezza come elemento cardine perché abbia luogo una autentica esperienza di apprendimento; moltiplicare le occasioni di lavoro per piccoli gruppi.

Per perseguire questi obiettivi è necessario entrare in punta di piedi in uno spazio educativo già costituito con consuetudini e regole proprie, riconoscendo al docente curricolare il ruolo di guida. Allo stesso tempo, però, l'insegnante di sostegno non deve essere percepito dalla classe come emanazione diretta