

## 2. Il pontefice regista: l'insegnante di sostegno e la relazione con le altre professionalità

TOMASO INVERNIZZI

Docente di filosofia e scienze umane nella scuola secondaria di secondo grado, psicologo e docente a contratto per l'A.A. 2021/2022 presso il corso di specializzazione per le attività didattiche di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado

### 2.1. INTRODUZIONE

La logica della *Classificazione Internazionale del Funzionamento* (OMS, 2001), il passaggio dall'integrazione all'inclusione e l'aumentata attenzione per i progetti di vita degli allievi e delle allieve con disabilità, ancora più che in passato, richiedono di concepire il docente per le attività didattiche di sostegno come un docente impegnato nel lavoro di rete e nel costruire ponti tra le varie figure professionali e non. Si pensi all'inevitabile collaborazione con i docenti curricolari, a quella con gli specialisti psicologi o medico-sanitari, a quella con il personale educativo o, in alcuni casi, con l'assistente alla comunicazione, al dialogo con il dirigente scolastico, all'opportunità di stringere contatti e collaborazioni con strutture presenti nel territorio, di consulenza, formazione o inserimento lavorativo, ma anche con la famiglia. Le figure ora elencate corrispondono ad elementi costitutivi del contesto in cui si muove lo studente certificato e in cui si manifesta il suo comportamento, nonché dell'"impalcatura" che lo aiuta e lo guida nel suo percorso di apprendimento e di crescita.

## 2.2. IL DOCENTE DI SOSTEGNO COME PONTEFICE ESPERTO DELLA COMUNICAZIONE E DELLA RELAZIONE NEI SISTEMI

La cornice teorica che più si presta probabilmente all'interpretazione della situazione suddetta è quella dell'approccio sistemico-relazionale. Esso affonda le radici nel lavoro dello psicologo e antropologo Gregory Bateson, che aveva osservato come le famiglie dei pazienti con schizofrenia fossero spesso caratterizzate da modalità comunicative disfunzionali quali quelle del "doppio vincolo" o "doppio legame". Tale osservazione iniziò a spostare l'attenzione dall'individuo al sistema intero, inteso come insieme di elementi interdipendenti, in cui il singolo portatore dei sintomi fungerebbe in qualche modo da capro espiatorio di un intero sistema appunto disfunzionale. Lo spostamento del focus dall'individuo al sistema ha spinto poi allievi di Bateson alla considerazione per cui spesso alla base dei problemi psicologici, e noi potremmo pensare alla base delle disfunzioni nel favorire lo sviluppo e il progetto di vita dell'allievo o allieva con disabilità, ci siano problemi di relazione, ne consegue che alla base dei problemi di relazione ci siano problemi di comunicazione. Ecco perché gli studiosi eredi di Bateson riuniti presso la Scuola di Palo Alto, Paul Watzlawick, Janet Beavin e Don Jackson, hanno pubblicato un intero volume dedicato alla comunicazione umana: *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). In tale fondamentale opera, vengono individuati cinque principi divenuti noti come «i cinque assiomi della comunicazione umana»: I) «non si può non comunicare»: ogni comportamento, e non può esistere un non-comportamento, ha un valore comunicativo; II) «ogni atto comunicativo ha un aspetto di contenuto ed uno di relazione», che qualifica il primo costituendo una metacomunicazione, una comunicazione ulteriore su come vada interpretato l'aspetto di contenuto (ad esempio, se si tratta di una cordiale richiesta o di un ordine da eseguire); III) «una medesima sequenza comunicativa può essere interpretata da due punti di vista, ponendo il punto di inizio in un diverso momento»: ad esempio, la moglie brontola perché afferma che il marito si chiude in se stesso, e il marito dice di chiudersi in se stesso perché la moglie brontola sempre; IV) «la comunicazione può essere analogica o digitale», ossia, semplificando, non verbale o verbale; V) «la comunicazione, e quindi la relazione, può essere simmetrica, come quella tra due partner, due amici o due colleghi, o complementare, ossia una relazione in cui vi sono due ruoli diversi (one-up e one-down) in cui uno completa in qualche modo le esigenze dell'altro»: si pensi alla relazione genitore/figlio per esempio. Tali cinque assiomi della comunicazione umana

possono essere utilizzati per analizzare e interpretare una serie di difficoltà di relazione che caratterizzano il sistema scolastico. Nella mia esperienza come docente nel laboratorio di «Interventi psicoeducativi e didattici con disturbi relazionali», dopo aver presentato i cinque assiomi della comunicazione umana, ho invitato i corsisti e le corsiste a pensare ad esempi tratti dall'esperienza scolastica interpretabili considerando gli assiomi stessi.

Lo studente che tiene la testa appoggiata sul banco (I); il docente curricolare che pare ignorare il docente di sostegno (I); il docente curricolare che usa un determinato tono di voce con il collega di sostegno, suggerendo una specifica relazione non paritaria (II); una conflittualità che si verifica tra classe e insegnante in cui ogni parte attribuisce l'origine del problema all'altra, o tra insegnanti e famiglia (III); lo studente cresciuto, all'ultimo anno, che si aspetta che la relazione complementare con il docente evolva verso una relazione più simmetrica, ma si trova incardinato in quella che gli studiosi della Scuola di Palo Alto chiamerebbero una «complementarietà rigida», ossia una patologia della relazione complementare (V); un'escalation comunicativa in cui una parte intende uscire dalla relazione simmetrica, ma l'altra non accetta tale tentativo mirando ogni volta a ripristinare la simmetria, configurando così la patologia della relazione simmetrica, ossia l'"escalation simmetrica" (si pensi ai conflitti tra classi e insegnanti poco autorevoli, o tra docenti, o tra docenti e famiglie, o tra docenti e dirigente scolastico). Ma di esempi ne possono venire in mente a bizzeffe, estendendo la casistica anche ai rapporti tra scuola e servizi, per esempio, o tra insegnanti e personale ATA. Alla luce di ciò, se è vero quanto hanno insegnato Watzlawick e colleghi, ossia che i problemi di relazione sono spesso riconducibili a problemi di comunicazione, quale figura meglio del docente di sostegno, formato e specializzato anche sui problemi di relazione nei sistemi, può essere interprete e analista delle storture, che rallentano il lavoro educativo a vantaggio di allieve e allievi, e porsi come promotore di cambiamento? Ecco perché egli deve poter erigersi come "pontefice", ossia, recuperando l'etimologia latina di *pontifex*, come costruttore di ponti tra gli elementi del sistema, in quanto esperto nella comunicazione e nella relazione all'interno di contesti che devono essere (o diventare) inclusivi.

### 2.3. IL DOCENTE DI SOSTEGNO COME REGISTA DI UNO SFONDO INTEGRATORE INCLUSIVO

Una possibile obiezione a tale prospettiva, che valorizza la figura del docente di sostegno come esperto nella mediazione e capace di contribuire a modifi-

care il sistema in modo che esso possa “funzionare” meglio, è legata al fatto che il processo di analisi delle modalità relazionali tra figure coinvolte e quindi comunicative, dovendosi associare ad un intervento migliorativo, richiede la partecipazione, o almeno la presa di consapevolezza da parte delle altre componenti, di dover modificare qualche loro modalità. In effetti, nell’ambito in cui si sviluppa l’approccio sistemico-relazionale e il lavoro della Scuola di Palo Alto, ossia quello psicoterapeutico, è fondamentale la collaborazione del paziente e di tutti gli elementi del sistema (non a caso è da questo approccio che è nata per esempio la terapia familiare). Tale osservazione spinge a prendere in esame un ulteriore approccio all’indagine sui contesti scolastici, ossia quello della «pedagogia istituzionale». Tale corrente pedagogica è a volte considerata più militante che accademica, affonda le radici nell’esperienza del maestro francese Celestine Freinet e si propone di riflettere sul contesto istituzionale in cui si svolge il processo di crescita degli allievi e di promuovere cambiamenti nell’organizzazione finalizzati ad incrementare il livello di apprendimento e il grado di partecipazione del discente. In Italia il principale esponente della pedagogia istituzionale può essere considerato Andrea Canevaro (Canevaro & Berlini, 1996), che ha declinato il movimento di origine francese verso una «pedagogia della complessità». Interessante può essere anche il contributo di Michele Capurso che, accanto al modello del didattismo e a quello centrato sull’apprendimento, ha posto il modello sistemico-istituzionale tra i diversi paradigmi teorici che possono essere impiegati per interpretare la relazione d’aiuto (Capurso, 2004). All’interno della cornice teorica impostata a Bologna da Canevaro, Paolo Zanelli ha proposto il concetto di sfondo integratore (Zanelli, 1986), per intendere una modalità di programmazione che prevede che l’allunno non apprenda soltanto in virtù del curriculum esplicito perseguito dalla scuola, ma anche e soprattutto in virtù di quello implicito, ossia dell’insieme di procedure utilizzate, dei materiali disponibili, della cultura della scuola e delle caratteristiche delle relazioni tra le figure coinvolte nel sistema. L’approccio sistemico-istituzionale allora spinge con forza a lavorare sullo sfondo integratore inclusivo, contribuendo a modificare modalità comunicative, approcci didattici e educativi, sensibilità, norme non scritte, abitudini consolidate in tutte le figure professionali che operano a vantaggio del ragazzo o ragazza con disabilità e dell’intera classe. In questo senso, il docente di sostegno-pontefice deve diventare anche “regista”, ovvero l’esperto capace di organizzare lo sfondo integratore inclusivo. A livello politico, si potrebbe pensare a sollevare il docente di sostegno, per esempio, da tre ore settimanali di insegnamento su diciotto, per rivolgerle nel lavoro di regia di cui sopra, alla programmazione

didattica condivisa, o organizzando momenti di formazione per i docenti curricolari, e ottenendo del tempo per lavorare ancor più di quanto si possa fare ad oggi in rete con i servizi sanitari, educativi e assistenziali.

#### 2.4. LA FORMAZIONE QUALIFICATA DEI DOCENTI PER L'INCLUSIONE

Un passo in avanti verso un'istituzione migliore dal punto di vista della cultura inclusiva è stato compiuto con l'introduzione nei più recenti percorsi per il reclutamento di tutti i docenti di una parte di formazione legata ai temi dell'inclusione. Recita l'articolo 44 del Decreto n. 36 del 2022:

La formazione iniziale dei docenti è progettata e realizzata in coordinamento con il Piano nazionale di formazione e consta di un percorso universitario e accademico specifico finalizzato all'acquisizione di elevate competenze linguistiche e digitali. Nonché di conoscenze e competenze teoriche e pratiche inerenti allo sviluppo e alla valorizzazione della professione del docente negli ambiti delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento e delle discipline volte a costruire una scuola di qualità e improntata ai principi dell'inclusione e dell'eguaglianza con particolare attenzione al benessere psicofisico ed educativo degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali.

Come può, all'interno di tale contesto, il docente di sostegno assumere l'importante ruolo di "pontefice" e di "regista"? Di certo, non si tratta di un compito semplice, ma condizione necessaria è il possesso di una qualificata formazione che ne faccia veramente un esperto della comunicazione e delle relazioni nei sistemi complessi, nonché della creazione di contesti inclusivi. Tale formazione qualificata può essere ben acquisita tramite i corsi di specializzazione per le attività di sostegno (TFA sostegno) che, probabilmente non a caso, costituiscono tra le poche previsioni della normativa scolastica a resistere e a non essere state modificate in sette anni di cicli (la famosa SSIS operò per nove cicli, ma il TFA per le cattedre di posto comune si interruppe, a parere di chi scrive purtroppo, dopo soltanto due cicli). Punto di forza del TFA è indubbiamente la possibilità di coniugare la preparazione teorica, con i laboratori, con il tirocinio diretto a scuola, con la riflessione e rielaborazione sull'esperienza di tirocinio realizzata nel cosiddetto tirocinio indiretto. Se pensiamo al lavoro quotidiano in classe, è chiaro per chiunque abbia anche una minima esperienza, che di rado esistono soluzioni preconfezionate e valide in assoluto, e come quindi il docente debba porsi come un profes-

sionista, non soltanto arricchito dalla formazione universitaria, ma anche riflessivo, ossia capace di calibrare la sua azione grazie ad una «riflessione nel corso dell'azione», secondo il modello ipotizzato da Donald Schön (1983). In tutti questi momenti della formazione è importante concentrare l'attenzione su quanto modalità comunicativo-relazionali e cultura della scuola, anche organizzativa, contribuiscano o meno al processo inclusivo.

Ad essere un fondamentale strumento atto a permettere un linguaggio comune tra le figure menzionate in questo capitolo è di nuovo l'ICF, centrato sulla valutazione del funzionamento del soggetto nel contesto quotidiano.

Interessante sarà anche da analizzare la relazione del docente di sostegno con le nuove figure del docente tutor e del docente orientatore, previste dal Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, e che dovrebbero essere attive già dall'anno scolastico 2023/2024.

Il docente di sostegno, in quanto docente specializzato, può e deve far valere "quel di più" tramite un'autorevolezza che gli può essere veramente riconosciuta tanto più quanto più egli è davvero competente e il percorso formativo di specializzazione qualificato e qualificante.

## BIBLIOGRAFIA

- Canevaro, A., & Berlini, M.G. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Scandicci, La Nuova Italia Editrice.
- Capurso, M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento, Erickson.
- Cottini, L. (2004). Sistemi di classificazione e didattica speciale. *Riforma e Didattica*, 1, pp. 29-36.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books. (trad.it.: *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York, W.W. Norton & Co. Inc. (trad.it.: *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971).
- Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare. Esperienze di programmazione di situazioni educative*. Bologna, Cappelli Editore.