

## **Nel labirinto del sostegno pedagogico**

Relazione tenuta a Gordola il 30 maggio 1990

di Giacomo Barblan

*Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 6 ott. 1990, pag. 4-10*

### **Introduzione**

Immaginando di proporre a un vasto auditorio il mio vissuto professionale, non nascondo di aver avuto delle perplessità al pensiero che potesse venir frainteso il senso o il valore che la mia esposizione voleva avere; ossia quello di proporre un insieme di riflessioni, convinzioni e dubbi molto personali su un vissuto di 10 anni, quale stimolo per la discussione, senza alcuna pretesa di voler fare un'analisi storica del SSP, né tanto meno di dare dei parametri generali e universali per una lettura globale dell'esperienza di sostegno a livello cantonale.

Tutta la mia attività professionale, ma non solo questa, ha ruotato e ruota tuttora attorno a dei concetti e a degli ideali in cui i credo spassionatamente e che sono strettamente legati a eventi e momenti particolarmente pregnanti di tipo autobiografico.

Credo quindi che, da un canto, sia importante illustrare brevemente alcuni di questi concetti e ideali che impregnano e determinano il mio funzionamento durante il momento professionale; d'altro canto, ritengo corretto accennare alcune circostanze autobiografiche molto particolari di vissuti che sono in me presenti, che hanno favorito le mie scelte professionali e ancora oggi determinano il modo di concepire il mio ruolo di DSP.

Butto ora sul tavolo dei termini con i quali tento di riassumere alcuni concetti, ideali o valori che quotidianamente cerco di coniugare con la prassi.

### *Realizzazione (di sé)*

tentativo, che scaturisce da un mio bisogno, di ritrovare anche nell'attività professionale l'insieme delle mie giustificazioni esistenziali.

### *Incertezza - dubbio*

accettare, se non addirittura favorire, l'insorgere di quel sano livello di ansia e stress, dovuto alla ricerca di nuove soluzioni. Ricerca di nuove soluzioni derivante dal bisogno della messa in discussione del mio operato, sia come elemento agente, sia come osservatore attivo o elemento codeterminante gli eventi. Quindi la necessità, ma anche il piacere, del confronto.

### *Protagonismo*

il bisogno che sento, ma anche il dovere, di poter avere un ruolo attivo, determinante, modificante, istituente, nei contesti in cui opero. In questo caso il SSP in interazione con gli altri sistemi implicati.

### *Professionalità*

il bisogno di garantirmi una formazione continua che non sia giustificata solo da esigenze professionali, ma rispondente a miei interessi e curiosità culturali di più ampio respiro e quindi garante di una continua osmosi e ricerca di equilibrio tra momenti professionali e non professionali.

### *Empatia*

il mio bisogno profondo di coltivare e favorire quell'assorbimento diretto dello stato emozionale dell'altro. Il sentire l'altro. L'accettazione di coinvolgermi e lasciarmi coinvolgere in una relazione, con quella strana e conturbante sensazione che provo: del

già visto, del già sentito; del conoscere l'altro da sempre, perché per un attimo ritrovo me stesso nell'altro.

## **Storia personale**

Per quanto riguarda la mia esperienza nella scuola, non posso ignorare il fatto che ho passato 40 anni in questa istituzione. Anche se con ruoli diversi, si tratta di 40 anni trascorsi in gran parte tra banchi e cattedre.

Primo come allievo (asilo, SE, ginnasio e magistrale), oltretutto come interno in istituti dagli 11 ai 22 anni; in seguito come maestro: di SE (un anno), di scuola maggiore (11 anni) e poi docente di scuola media (un anno). Infine, nella SME, è intervenuto il mio cambiamento di ruolo, da docente di materie a quello di sostegno pedagogico.

Ma non basta, perché anche quella che prima ho definito come *professionalità* è andata sviluppandosi, in parte, in istituzioni di tipo scolastico.

Le mie scelte professionali e il modo in cui le ho investite (mi riferisco ai termini elencati prima e in particolar modo all'empatia), affondano le radici nel mio passato di devianza durante il periodo infantile e preadolescenziale; risoltosi, mi sembra, positivamente nella tarda adolescenza.

Dopo l'immigrazione a Basilea della mia famiglia, partita dall'Italia nell'immediato dopoguerra, ho vissuto l'emarginazione razziale fin dal primo giorno di asilo. I miei problemi legati al disadattamento entrarono in una spirale di devianza che sembrava senza via d'uscita (diversi allontanamenti da scuole pubbliche e private; la candidatura alla scuola speciale come caratteriale; 2 ripetizioni dell'anno scolastico; lo sbalottamento tra magistratura dei minorenni e servizi sociale e psichiatrico).

Un certo equilibrio, non senza problemi, l'ho poi trovato qui in Ticino, a Locarno, potendo terminare il ginnasio perché ammesso in via eccezionale nell'internato della magistrale.

Durante il periodo di tutte queste peripezie (dai 4 ai 15 - 17 anni) ho sempre trovato delle persone che si lasciavano coinvolgere, severe ma disponibili alla comprensione, alla solidarietà, all'aiuto. Credo di dover loro molto.

E' da qui che, per me, nasce il discorso sull'*empatia* e il bisogno, in qualche modo, di ripagare attraverso il mio impegno professionale.

Ho voluto accennare a questi elementi autobiografici perché sono fermamente convinto che tutti coloro che indirizzano i propri interessi professionali verso il campo sociale, in particolar modo in quei contesti dove vi è sofferenza (anche la stanza del SSP raccoglie molte ferite), possono trovare nella propria storia (non necessariamente di devianza) una ricchezza inaspettata di valori, stimoli e intuizioni che vanno ben oltre la formazione professionale; per cui l'avventura vale la pena di essere vissuta.

E' così che giunsi a maturare la mia scelta professionale. Decisi di frequentare la magistrale mirando a poter diventare *protagonista*, nel senso che ho detto prima, in una istituzione che si occupasse della fascia d'età in cui avrei ritrovato le mie vecchie ferite.

Ho iniziato a insegnare (nel '67), in un momento socio-politico e culturale favorevole e stimolante per quelle che erano le mie aspirazioni. Momento in cui le dimensioni di *dubbio*, del bisogno di *ridefinire costantemente i parametri di lettura della realtà* e la possibilità di essere *determinante e istituyente*, erano reali e quotidiane. La dimensione di ciò che oggi può essere visto come "sostegno pedagogico", per me era inglobata in quelle che io sentivo essere le mie responsabilità di maestro ed educatore.

Ben presto iniziò poi il periodo di riforma del settore scolastico medio, con la lenta morte della scuola maggiore e la strutturazione della SM, che all'epoca conteneva nella sigla ancora una U che stava per unica. Quindi ancora una situazione in movimento con spazi aperti in cui poter essere *propositivi e sperimentali*, dove ho potuto conquistarmi una discreta libertà pedagogica e didattica. Tra l'altro partecipai ai gruppi che definirono e

sperimentarono i primi programmi nuovi di matematica (insiemistica) e scienze, con l'introduzione in classe del lavoro di gruppo e in gruppo.

Dopo dodici anni passati in una realtà che mi aveva permesso di lavorare conquistando degli spazi, a volte con scontri anche duri ma paganti, passai nella nuova SME.

### **L'esperienza nella SM**

Nella nuova struttura le mie aspettative erano grandi, proprio perché credevo in un vero grande rinnovamento. Nei vari documenti ufficiali riguardanti la SME venivano proclamate finalità educative e indirizzi metodologici che consideravo con entusiasmo, come ad esempio le finalità generali della scuola (SCUOLA TICINESE no. 27, periodico mensile della sezione pedagogica, giugno 1974): "... Essa (la scuola) offre mezzi e occasioni per sviluppare nel migliore dei modi la mente, il carattere e il corpo in un ambiente che mira a coltivare la valorizzazione personale e l'arricchimento delle relazioni umane; permette di scoprire e costruire le conoscenze necessarie per partecipare alla vita culturale, politica e economica della propria epoca e stimola a prendere coscienza delle proprie responsabilità e possibilità nell'evoluzione della società..."

Il cozzo con la realtà fu duro. Andai a finire in una sede ginnasiale, dove le prime classi di SME si incuneavano in territorio straniero e dove l'accoglienza di maestri di scuola maggiore, da parte dei professori e della direzione, non fu delle più calorose. La SME veniva osteggiata con ogni mezzo da chi non vi credeva e non l'accettava. Ogni tentativo di sperimentare gli orientamenti pedagogici voluti per la SME veniva frustrato e ricondotto a quella che era la prassi per il ginnasio. Nemmeno l'alluvione, che l'anno prima distrusse 2 blocchi del vecchio ginnasio, servì a qualcosa. Ebbi quindi l'impressione di trovarmi in una struttura nata vecchia e rigida. Oserei dire che, ancora oggi, la mia sede è una di quelle in cui sopravvivono alcuni principi pedagogici antidemocratici (o forse si tratta semplicemente di intolleranza verso ciò che si scosta da un ideale di scuola, sopravvissuto e mai messo in discussione a livello di plesso nella sede), in pieno contrasto con un altro principio dichiarato riguardo allo sviluppo dell'autonomia, (op. cit.):" ... La volontà di sviluppare l'autonomia richiede che la scuola, prima ancora di insistere sull'accettazione e sul rispetto delle norme, punti sulla loro comprensione, sulla presa di coscienza del loro carattere relativo e evolutivo e ammetta la possibilità di discuterle e modificarle..."

### **La fase sperimentale del SSP**

Ma ecco arrivare, inaspettata, l'occasione per tentare di uscire dalla mia delusione e dal sentimento d'impotenza maturati durante l'anno trascorso nella SME.

### **L'avventura del SSP**

Entrai a far parte dell'équipe che sperimentò e delineò la strada maestra del SSP nella scuola media. Furono per me, quelli della sperimentazione, anni colmi di conflitti a livello istituzionale di plesso scolastico, aggravati anche dal fatto che cambiai ruolo rimanendo nella stessa sede.

Ma fu soprattutto un periodo carico di entusiasmo per il nuovo, per l'incerto, per un lavoro tutto da inventare sul territorio; mi sentivo nuovamente protagonista. Ritrovai il piacere di lavorare in un gruppo: l'équipe del sostegno.

Mi preme sottolineare che consideravo il servizio sì una istituzione in senso lato (antropologico), ma non lo era per me in senso stretto (sociopolitico); proprio perché non era determinato da leggi, regolamenti e codici. Nel lavoro, per quanto riguarda i valori etici,

morali e culturali, non mi sentivo istituito, imbrigliato o predeterminato. Come gruppo avevamo il privilegio di autodeterminarci, di autoorganizzarci.

Devo fare un inciso: come docente di scuola media non ho mai sentito di far parte di un gruppo. Vedevo il corpo insegnante come sottoinsieme di una struttura, senza nessuna relazione tra gli elementi, se non quella di essere trasmettitori passivi di contenuti voluti da un "deus ex machina".

Uno dei pochi momenti stimolanti era quello dell'incontro nei gruppi per materia previsti nella SMe. Si trattava di una vera e propria valvola di sicurezza per molte tensioni, per la voglia di agire e di cambiare. Venivano toccati aspetti pedagogici e didattici, lo spirito critico e la creatività vi trovavano spazio (le primissime versioni della prova di matematica e d'italiano del sostegno, nacquero proprio in collaborazione con i relativi sottogruppi di materia della mia sede). Questa istituzione, però, morì dopo pochi anni.

Ma torniamo all'équipe di sostegno. Lì sentivo di appartenere a un sistema in costante movimento, pervaso da dubbi e incertezze, le cui regole di funzionamento nascevano, morivano o si trasformavano all'interno del sistema stesso, in base alle diverse esigenze di intervento sul territorio del sistema scolastico e alla valorizzazione e rispetto reciproco a livello ideologico. Avevo la netta sensazione di partecipare alla *composizione di una unità che integrava le parti*.

L'epistema di fondo per definire il nostro ruolo era quello di ribadire costantemente che cosa non fossimo o cosa non volessimo essere. Intuivamo però che il ruolo si ridefiniva continuamente nell'interazione con i diversi contesti di sede. Questi erano i grandi vantaggi ma, a lungo andare, anche i limiti, i pericoli di questa libertà.

### **La generalizzazione del SSP**

Venne poi il momento dell'espansione, della generalizzazione e dell'istituzionalizzazione de jure del nostro servizio, con il messaggio di legge del Consiglio di Stato concernente l'istituzione del sostegno pedagogico del 13 giugno 1984.

Si trattava ancora una volta di una situazione all'insegna del cambiamento, ma, fatto nuovo, anche del consolidamento e del definito. Il nodo da sciogliere diventò allora il nuovo rapporto con l'istituzione scolastica, perché eravamo diventati "afferrabili". Nel detto messaggio si sottolinea (p. 5):

*"...L'attuazione di una misura di sostegno non si svolge di uno spazio asettico ma all'interno di una struttura scolastica ben definita, essa richiede perciò l'attiva collaborazione dell'autorità scolastica e dei docenti della sede."*

Ora, tutto ciò era inevitabile e anche corretto all'interno di una logica istituzionale. Ma va pure considerato cosa ciò abbia comportato a livello delle diverse realtà istituzionali.

Per me ha voluto dire cominciare a difendere uno spazio fisico e di azione diverso da quelli che una sede scolastica mette a disposizione dei docenti. Ad esempio avere un locale decoroso; poter avere un arredamento diverso da quello di un'aula scolastica, compreso il telefono; poter entrare nelle classi; la passaggio delle prove d'inizio anno. Poi ha voluto dire: tentare di sfuggire all'assorbimento ideologico e alla prassi dominante, per garantirmi l'autonomia, nel rispetto degli obiettivi dell'intervento di sostegno (problemi che non hanno certo incontrato. gli orientatori, gli insegnanti di ginnastica correttiva, il medico scolastico).

*Docente come gli altri?:* sì, per certi doveri e diritti, ma no, per gli altri. E' un paradosso che l'istituzione difficilmente riesce a gestire. Ha voluto anche dire imparare a muovermi, a scindermi tra 2 forme del potere di controllo che rappresentano un paradosso istituzionale: da un lato la direzione e dall'altro il capo équipe.

L'istituzione SMe, così come io la vedo, è una struttura cristallizzata che rappresenta l'immutabile, l'apparente "voluto da tutti". Il consenso esiste solo a livello dichiarativo ma non di prassi.

L'istituzione non può confondersi con l'oggetto di cui si occupa e quindi manda due messaggi: quello teorico e quello pratico; e ciò è corretto. Sono però seriamente preoccupato dall'incapacità, o peggio, dalla mancata volontà istituzionale di darsi gli strumenti per far tendere all'isomorfismo: enunciazione teorica e realizzazione, teoria e prassi, mappa e territorio.

Questa incapacità di tendere all'isomorfismo dei due piani è probabilmente dovuta al fatto che diventa prioritario un altro obiettivo, che sembra essere l'inevitabile equifinalità verso cui le istituzioni, compresi i suoi membri, tendono; ossia quello di doversi riprodurre (nel senso di garantire la propria sopravvivenza) sia a livello infrastrutturale-territoriale, sia a livello dichiarativo o ideologico, sia a livello normativo che gerarchico.

Per queste ragioni, secondo me, nella scuola l'interesse del fruitore lo si vede troppo spesso alienato da altri interessi, di cui alcuni discutibili perché di tipo personale con rivendicazione di privilegi; altri, certo importanti, che però andrebbero difesi e risolti in altri ambiti. Ad esempio interessi di tipo sindacale, come oneri e orari, occupazione, aggiornamento, ecc.).

In tale situazione di disagio e di conflitto, dove vanno a finire i principi dichiarati?

### **Problematiche del SSP**

In questo labirinto mi sono chiesto, ma soprattutto mi chiedo spesso, senza trovare risposte convincenti, come possano essere ridefiniti gli obiettivi del SP.

A un *primo livello* vi sono obiettivi e funzioni che l'istituzione scolastica attribuisce al sostegno sul piano ideologico, dichiarativo, teorico.

A un *secondo livello* vi sono obiettivi e funzioni che gli vengono attribuite a livello pratico, dichiarato e anche non dichiarato.

Riferendomi alla mia esperienza, penso ai giochi di potere nei Consigli di Classe, alle squalifiche subite da parte di colleghi e direzione, alla manipolazione delle informazioni date o ricevute e ad altri problemi ai quali ho già accennato. E' qui che prendono corpo le dinamiche specifiche e caratteristiche di ogni singola sede, quindi lo scarto reale tra teoria e prassi, e per il quale io mi trovo nell'impossibilità assoluta di individuare un denominatore comune a tutto il sostegno.

Sono per altro convinto e cosciente che quanto detto per l'istituzione scuola è valido anche per l'istituzione SP, sia a livello teorico che pratico.

Con una differenza forse, dovuta alla nostra specificità che non ha ancora avuto il tempo di assestarsi, di cristallizzarsi. Infatti, mi sembra di vedere come la definizione delle funzioni e degli obiettivi che il SSP persegue si sviluppi in un *rapporto dialettico* con la definizione istituzionale, alla costante ricerca di un *adattamento nello spazio e nel tempo*.

Grazie a questa circostanza, mi sembra garantito quanto prima avevo indicato come isomorfismo tra mappa e territorio, teoria e prassi.

Io, ovviamente, non potevo sfuggire a questa logica e sicuramente sono stato e sono un complice codeterminante il gioco dell'istituzione, interagendo con essa a più livelli. Non sono autolesionista al punto tale da tendere alla distruzione dell'istituzione che mi garantisce il posto di lavoro.

Scendo anch'io a mille compromessi, perché una lotta continua non sarebbe comunque pagante, credo; ma soprattutto non sarebbe sopportabile.

In certi momenti, sarebbe da ipocrita nascondere, mi sono sentito gratificato di appartenere a un servizio portato come il fiore all'occhiello della scuola ticinese oppure come la cattiva coscienza della scuola media.

Vorrei riprendere per un attimo il paradosso del considerarmi, o essere considerato, un docente come gli altri, al fine di sollevare un quesito che, per me, può trovare una risposta solo riconsiderando i termini del nostro statuto.

Più volte mi sono chiesto quale sia il grado di incomprensioni, tensioni e conflitti relazionali con i colleghi docenti, dovuto a questa ambiguità.

In fondo, dopo l'istituzionalizzazione del SSP, gli insegnanti si sono visti affiancare un docente, considerato come loro, col quale però devono collaborare. Vi è per tanto il rischio che ciò sia stato e venga vissuto come una certificazione di incompetenza, come richiesta indiretta di aggiornamento pedagogico e didattico; o addirittura il dover ammettere l'indisponibilità loro nel dover affrontare l'insuccesso scolastico o manifestazioni devianti dei propri allievi.

Se io, come docente di sostegno, ma sempre collega docente, vengo identificato come la causa di questo vissuto, finisco per diventare una minaccia, un potenziale nemico. In queste condizioni una collaborazione, intesa a integrare competenze diverse, diventa oltremodo problematica.

Mi sembra che in qualche modo, il DSP, sia stato chiamato a riempire uno spazio di competenze che all'inizio della SMe era esclusivo appannaggio del corpo insegnante, visto che il sostegno non era previsto.

A sostegno e come chiusura di questo interrogativo, voglio citare ancora un paio di passaggi da Scuola Ticinese (op. cit): (...) *Si dovrà tener conto che i fattori individuali s'intrecciano frequentemente con quelli sociali, le condizioni culturali e economiche, il luogo di abitazione, il sesso, le perturbazioni dell'ambiente familiare ecc. hanno ripercussioni importanti sulle aspirazioni, sul rendimento scolastico e sul comportamento generale dell'allievo. Scopi generali delle attività d'osservazione e d'orientamento sono la comprensione del comportamento dell'allievo, atta a promuovere l'adattamento tra questi e la vita scolastica, (...) i metodi di insegnamento devono permettere a ognuno di raggiungere un successo, sia pur minimo, grazie alla possibilità di disporre di mezzi e di tempi adeguati alle proprie caratteristiche;*

Il problema del ruolo di DSP è solo una parte del problema più vasto che è quello dell'identità del DSP.

Personalmente, nel corso degli ultimi anni, ho sentito come sfaldarsi l'identità che andava definendosi (mi riferisco alla caratteristica dell'autoorganizzazione, specialmente del pericolo di sperimentazione), per ritrovarmi con la percezione molto confusa di più poli che oggi intervengono nel processo organizzativo del SSP. Più poli, che possono essere suddivisi in 2 categorie. Da un lato, quella dei poli con un'autoorganizzazione diversificata (mi riferisco alle realtà delle diverse équipes che perseguono gli stessi obiettivi, suppongo); dall'altro lato, la categoria eteroorganizzante, ossia di tutte quelle istanze (e mi dispenso dal citarle) che in qualche modo cercano di controllare, a più livelli, il SSP, con evidenti ma non sempre chiari e palpabili giochi di potere. In questo senso intendo di non sentire più la possibilità di essere protagonista e quindi di essermi smarrito nel processo di costruzione di una identità, come DSP.

### **Per finire...**

Il fatto che io mi sia perso, non vuol dire che non creda che vi siano ancora ampi spazi d'azione e rinnovamento per il SSP nella scuola. Temo solo di essere battuto sul tempo nella loro conquista. Sono certo che la nostra fortuna e anche salvezza, a livello istituzionale, sia quella di lavorare con dei diversi che la scuola tende ad emarginare e spesso anche umiliare (si pensi solo alla diversa terminologia usata, per gli allievi seguiti, da noi e non da una buona frangia di docenti).

Come DSP mi sento deontologicamente portato a capire e rispettare la diversità. L'imprevedibilità e l'originalità del diverso mi stimola e mi impone di essere a mia volta

flessibile, pronto al cambiamento, non troppo prevedibile e se possibile anche un po' originale, per non dire diverso.

Devo comunque intervenire con modalità diverse da quelle dell'istituzione che non ha trovato delle soluzioni adeguate per i problemi che le si sono posti.

*Per concludere:*

*Io sono convinto che abbiamo la possibilità di essere quel punto bianco del T'AI-CHI-T'U, simbolo del Yin e Yang nel pensiero orientale, ripeto quel punto bianco in cui nasce l'opposto, proprio nella massima espansione del nero, ossia la forza della rigidità istituzionale.*

Se così non fosse?

Mi piace comunque crederlo!