
Editoriale

«Insegno sostegno...»

Un giornale quotidiano, ospitando lettere di lettori, ha permesso di leggere l'intervento di un'insegnante. Cosa insegna? Nella lettera, chi scrive dice che «insegna sostegno». È un'espressione che merita attenzione, magari dopo un momento tra l'irritazione e lo sconcerto. C'è chi insegna matematica e chi insegna sostegno. Così va il mondo... Ma in cosa consiste questo insegnamento? Non in una materia da trasmettere come si trasmette una notizia, un'informazione. È uno strano insegnamento che sposta il suo baricentro dalle materie, o discipline, a chi le accoglie ricevendole. È dunque un insegnamento eccentrico rispetto alla centralità delle discipline.

Lasciamo ad altri, compresa la firmataria della lettera a quel quotidiano, la decisione se si possa chiamarla materia e si possa chiamare questo impegno «insegnare sostegno». Ma forse sì, dal momento che è apparsa la possibilità di farne una classe di concorso. E se fosse la paradossale occasione di scombinare le troppo ordinate, cioè rigidamente organizzate sui contenuti, rappresentazioni delle discipline di insegnamento? È un ordine che, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, parte da una collocazione di ciascuna disciplina

in una classificazione gerarchica ritenuta indiscutibile. E se fosse venuta l'occasione di metterla in discussione? Sarebbe una straordinaria e per molti aspetti benefica svolta della deriva fondata sui contenuti delle discipline. Una deriva che aveva investito parzialmente la scuola primaria, inserendo l'esigenza di profilare appunto secondo le discipline l'insegnante elementare. Una deriva che ha indurito l'identità dei professori, secondo la propria singola disciplina. Ciò significa che un insegnante entra in classe con l'idea di dover svolgere il contenuto della sua disciplina, e non di dover capire come svolgerlo insieme a quel gruppo di persone che compongono la classe. Ciascuno identifica la propria identità professionale e sociale appoggiando la voce soprattutto sul nome della propria materia. La voce si modula diversamente e, trascritta, diventa: «insegno matematica». La sottolineatura segnala che lì la voce ha evidenziato la parola che voleva e doveva evidenziare. Come si modula la voce dicendo «insegno sostegno»? A ogni modo può suscitare, in chi ascolta, qualche curiosità. L'insegnamento di sostegno dovrebbe andare dall'altra parte dello specchio, per vedere e prendere in considerazione gli altri. Un insegnamento che si guarda nello

specchio è narcisista e sente gli altri come disturbo alla propria contemplazione. Narciso annegò nella propria immagine riflessa.

Ma torniamo alla considerazione dell'eccentricità di chi ha questo strano insegnamento. È un'eccentricità che richiama la pluralità degli stili di studio (de La Garanderie, 2003) e degli scaffolding (Wood, Bruner e Roos, 1976), o impalcature. L'eccentricità permette l'assunzione di un punto di vista d'insieme, ma, nell'altro senso, può essere vista come posizione marginale. E questa seconda immagine spinge il paradosso all'estremo. Perché la classe di concorso per gli insegnanti di sostegno nasce per togliere dalla marginalità e dalla provvisorietà. Proviamo a sviluppare, sia pure brevemente, l'eccentricità come possibilità di avere un punto di vista d'insieme, simile a chi si allontana da un quadro quel tanto da poterlo vedere meglio nel suo insieme. Dovrebbe permettere di leggere l'insieme come una composizione di pluralità di dettagli, togliendo dall'isolamento chi ha una condizione particolare, e accostandolo ad altre condizioni, a loro volta diverse e particolari. Il tutto compone appunto un insieme, seguendo una logica di addizione piuttosto che di sottrazione. Questo va sottolineato, essendo il meccanismo del sostegno più spesso utilizzato per sottrarre chi ha bisogni particolari all'insieme considerato normale della classe.

La disciplina eccentrica del sostegno comporta un impegno non facile e che non può essere assicurato per ordine di servizio, ma va conquistato come si conquista la credibilità: sul campo, e grazie a una formazione, iniziale e — forse ancor più importante... — continua, permanente, adeguata. Si tratta di creare l'insieme. Perché questo deve essere costruito. Non

esiste di per sé. Va creato attraverso un progetto. Che non può diventare il progetto di chi insegna sostegno. Si tornerebbe alla casella di partenza. Sembra, a noi, che sia fondamentale il modo con cui viene esercitato il ruolo della dirigenza della scuola. Se viene esercitato per normalizzare anche o soprattutto attraverso sottrazioni che permettano un insieme considerato normale, il progetto sarà finto. Sarà piuttosto il mantenimento di quello che è il dover essere immaginato di una scuola. Se invece viene esercitato per prendere in considerazione la realtà, quell'insegnamento eccentrico assume una funzione collettiva. E un progetto nasce e si realizza come espressione di una comunità scolastica. Deve combattere l'autoreferenzialità, malattia molto diffusa. Anche nelle università e nelle accademie.

L'autoreferenzialità riferita alla formazione può tradursi nella presunzione di fornire strumenti completi. Che al più potranno essere aggiornati. Ovvero: in una struttura che non andrà rivista, aggiornare può significare effettuare qualche cambiamento di pezzi, svecchiando il deposito.

Quei termini da cui sono partite queste brevi riflessioni — «insegno sostegno» — esprimono la necessità di appartenenza. In altre parole, dicono che quella persona può dire «noi», riferendosi agli insegnanti. Ma dovrebbe essere un «noi» cambiato, diverso da prima, quando insegnamento equivaleva senza ombra di dubbio a contenuto di una certa disciplina, o meglio: di una disciplina certa, ovvero già data. Invece l'insegnante di sostegno introduce la possibilità che vi sia almeno una disciplina incerta. E incertezza vuol dire innovazione, attenzione a ciò che si costruisce e non solo a ciò che è già dato.

Questa nuova disciplina che si chiama sostegno, e che disciplina non è nel senso che per brevità chiamiamo tradizionale, sarà considerata un'intrusa, una clandestina, una parente povera, magari figlia di una colpa; o sarà la spinta a un ripensamento, la staffetta che annuncia finalmente l'impegno a realizzare una didattica inclusiva? Potrà essere l'annuncio tanto atteso della comprensione di un equivoco che ci ha accompagnato negli anni? Chiariamo l'equivoco: si può mascherare l'integrazione svolgendo una didattica esclusiva — e non inclusiva — che può andare in due direzioni: lo specialismo (sottrarre al gruppo-classe per svolgere un percorso esclusivo e speciale, dettato da specifici specialisti), o la sottrazione per fare in modo che gli altri possano andare avanti con il programma. Questo svolgimento didattico per sottrazione è qui caricaturato e forzato. Esistono, per fortuna, non poche esperienze didattiche nelle quali la sottrazione fa parte di un progetto di inclusione: andare altrove, fuori dallo spazio del gruppo, per poi tornare portando qualcosa. In questo caso, potremmo parlare di conquista e inclusione di nuovi spazi per l'apprendimento del gruppo-classe. E questo fa parte dell'insegnamento che chiamiamo sostegno. Insistiamo: può essere un ripensamento salutare del significato e del senso degli insegnamenti tutti. Questo può avvenire quando e se chi dirige una scuola esercita questo compito per costruire un progetto, e non per eseguire ordini. Lo abbiamo già detto. Ma torniamo su questo punto per fare qualche domanda. Se chi dirige ha sotto di sé tanti plessi, non rischia di essere costretto a compiere il suo impegno soprattutto in ufficio, controllando le carte e facendosi un'idea delle attività unicamente da quelle? E

come potrà, di conseguenza, guidare un progetto innovativo connettendolo alla dinamica del gruppo di insegnanti che comprenderebbe chi insegna sostegno? Come potrà quindi cogliere le esigenze di aggiornamento del gruppo (addizionabili certamente alle esigenze individuali) e collegarle alla progettualità di quella scuola e di quel gruppo di insegnanti, che comprende chi insegna sostegno? Come può costruire il «noi»? E ancora: come mediare con familiari che potrebbero essere disorientati dalle novità, e chiedere, magari con qualche aggressività verbale, un ritorno a quella che potrebbero ritenere una scuola sul serio, cioè come la ricordavano e come l'immaginario sociale la rappresenta?

Le domande potrebbero continuare per qualche pagina. Potrebbero essere interrotte da un'altra domanda: ma che dirigente vogliamo? Un superman? No. Pensiamo a un dirigente che faccia gioco di squadra. È quel gioco che permette di non creare il malinteso con conseguente delusione che si ha quando si incontra un dirigente accogliente, brillante e soddisfacente, ma che poi ti passa a un sottoposto ottuso apparentemente rigido, formale, che trova solo gli ostacoli e mai le soluzioni. Se qualcuno ha esperienza di ospedale, può avere capito che incontrare un primario brillante contornato da personale disorganizzato ha come esito cure avventurose; mentre un primario forse meno brillante, ma che sa organizzare il personale, rende le cure più serene ed efficaci.

Un dirigente che sa leggere i modi di impegnarsi degli insegnanti può aprire l'interpretazione innovativa degli insegnamenti in modo che chi insegna sostegno non sia né una mosca nel latte né un cane in chiesa. Per la legge dei numeri,

tra gli insegnanti di una scuola ce ne sono almeno dieci che possono contribuire a quell'apertura. Se chi dirige esercita questo compito per costruire un progetto innovativo, i dieci diventeranno quindici e poi cresceranno ancora. Se invece lo eserciterà con spirito esecutivo, caleranno. In poco tempo saranno cinque, e per di più frustrati.

Chi dirige può avere un'immagine che si impone vistosamente, ma può anche avere un'immagine opposta: apparentemente debole e tale da attivare le competenze degli altri, rendendole complementari e non antagoniste; e funzionali allo sviluppo del progetto. Ci vuole soprattutto quella forma di intelligenza che Vanna Axia ha studiato: la cortesia. Una forma di intelligenza che, si direbbe in teatro, detta i tempi e dà il ritmo. In teatro un certo attore o una certa attrice, indipendentemente dall'immagine di mattatore o mattatrice, con la sola presenza sulla scena crea questo effetto così importante per la riuscita dello spettacolo. E l'arroganza, o l'autoritarismo, non paga. La cortesia invece... Abbiamo la netta impressione che una persona cortese sia considerata sciocca. Vanna Axia

ci dice che la cortesia è indispensabile per affrontare quei problemi che hanno bisogno della collaborazione degli altri. Allora la cortesia diventa uno strumento, a volte usato in modo tale da risultare poco abituale: «la vera cortesia si colloca in un sempre mutevole punto di equilibrio, bilanciato tra troppo poca e troppa cortesia» (Axia, 2005, p. 105).

Il gioco di squadra. È in questo gioco che vuole entrare l'insegnante che dice di insegnare questa inedita materia che chiama sostegno. Non vuole giocare in solitudine.

Andrea Canevaro

Riferimenti bibliografici

- Axia G. (2005), *Elogio della cortesia. L'attenzione per gli altri come forma di intelligenza*, Bologna, il Mulino.
- de La Garanderie A. (2003), *I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno*, Trento, Erickson.
- Wood D., Bruner J.S. e Roos G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», n. 17, pp. 89-100.