

Qualche considerazione sulla mia attività di docente di sostegno

di Renato Rossini

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media no. 6 ott. 1990, pag. 44-47

Vorrei proporre qualche considerazione sulla particolare posizione in cui mi trovo, condivisa da pochi altri: quella di essere nel contempo docente di sostegno e insegnante. All'inizio questa è stata una scelta obbligata: a Lodrino, dove insegno, era a concorso solo un posto a metà tempo per un docente di sostegno. Tra la possibilità di svolgere l'altra metà tempo altrove, con possibili problemi d'insegnamento, o continuare a insegnare, ho scelto la seconda.

In seguito è divenuta una vera scelta: quando la mia sede ha usufruito di un tempo pieno per il sostegno, ho deciso di non concorrere per la seconda metà tempo disponibile e di continuare a insegnare. Mi allettava l'idea di avere un partner con cui condurre esperienze e scambiare opinioni sulla nostra attività. Ma soprattutto l'attività d'insegnamento mi attirava ancora: lasciarla mentre c'erano ancora scommesse da giocare, dubbi sulla mia identità di docente, remore su obiettivi non raggiunti, mi dava il sapore di una sconfitta, insostenibile.

Perché ho scelto di diventare docente di sostegno? In primo luogo mi attirava l'idea di avere un rapporto diretto con un singolo o un piccolo gruppo di allievi con cui tenere nel contempo un ruolo di ricercatore (ricerca della genesi delle difficoltà e di una strategia di superamento) e un ruolo empatico di condivisione di un'esperienza relazionale. Rimangono questi i punti forti dell'attività del docente SP e costituiscono per me una fonte di soddisfazioni. Secondariamente mi attirava l'idea di usufruire di una formazione nel campo psicopedagogico, di poter lavorare in un'équipe. Infine volevo rompere la situazione d'isolamento, di demotivazione, d'incapacità ad affrontare correttamente i problemi che si pongono, in cui si trovavano in genere gli insegnanti. Per quanto riguarda la motivazione mi sono ricreduto, ma gli altri due aspetti permangono ispessiti. Inoltre come insegnante ero riuscito a costruire un clima soddisfacente di lavoro e di relazione nella scuola elementare e nella scuola maggiore, mentre nella scuola media mi sono quasi sempre urtato con il problema della disciplina in classe. In definitiva, ma me ne rendo conto completamente soltanto ora, sono diventato docente di sostegno in gran misura per avere un aiuto a migliorare la mia attività d'insegnante. Del resto quasi tutti i miei apporti scritti in questi cinque anni d'attività (numeri relativi, lavoro di diploma su un intervento in classe, l'aggressività, lo studio e la memoria, i compiti) vertono su temi caratterizzanti l'attività d'insegnamento.

Penso che a questo punto i colleghi si attendano che io dia delle indicazioni su se e come io riesca a tradurre nel mio insegnamento qualcosa di quei principi che informano la nostra attività di docenti di sostegno. Se e come ad es. io riesca a impostare un'attività scolastica su basi costruttiviste, oppure a differenziare il mio insegnamento; più in generale se e come io riesca a produrre occasioni di apprendimento stimolanti ed efficaci.

Il quadro idillico di classi in cui tutto funziona con gran soddisfazione di tutti non corrisponde certamente alla realtà che io vivo. La formazione ricevuta mi permette di evitare alcuni errori: ad esempio ho meno fiducia nella lezione ex cathedra, cerco di curare il materiale che fornisco agli allievi in funzione degli apprendimenti richiesti, non mi ritengo ammalato di sperimentate acute, cerco di indurre gli allievi a discutere tra di loro invece di fornir subito le risposte che si attendono, e via dicendo. Tutto questo fornisce già apprezzabili risultati, ma in complesso giudico la situazione ancora insoddisfacente.

Credo che si possano analizzare le difficoltà che incontro come docente sotto tre aspetti. Accenno ai primi due, per dedicare invece la sostanza della riflessione al terzo. Anzitutto c'è un aspetto istituzionale: la scuola è un marchingegno omeopatico, che tende a un suo

equilibrio grazie al quale le sue componenti realizzano determinati obiettivi, e resiste perciò a ogni elemento perturbatore. Questa resistenza la sperimentiamo come docenti di sostegno, ma la sperimentano pure quegli insegnanti che in tutta solitudine tentano di introdurre nel marchingegno scolastico modalità di lavoro affatto inusitate. Il secondo aspetto, legato a questo, riguarda l'apprendimento. Realizzare un insegnamento su basi costruttiviste e interattive implica l'adozione di un modello culturale di valori che è incongruente con il modello culturale dominante di cui sono portatori la maggior parte degli allievi. Non voglio essere catastrofista: un insegnante nella sua classe, se riesce a muoversi con intendimenti chiari ed è dotato di grande capacità di adattamento alle diverse situazioni che gli si presentano, può sicuramente fare molto. E' a livello di analisi dei risultati che bisogna tener conto di questo fattore sociale condizionante.

Il terzo aspetto riguarda il problema relazionale tra docente e allievi. Ne parlo perché quanto mi consta è il meno esplorato dei tre; spero di portare qualche utile spunto di riflessione per quei colleghi che fossero chiamati ad intervenire in quelle classi che i docenti definiscono ingovernabili. Il fattore relazionale sottostà a qualsiasi attività scolastica. Infatti solo se la classe e il docente si sentono in sintonia, il docente può lavorare e condurre la classe verso gli obiettivi da lui previsti. In caso contrario tra il docente e la classe s'instaura una lotta che comporta reciproche insoddisfazioni: il docente si lamenta per l'indisciplina, la mancanza di concentrazione e la svogliatezza, gli allievi si sentono incompresi o addirittura rifiutati.

Si può considerare il gruppo classe come un gruppo istituzionale (cioè non spontaneo), costretto a convivere e lavorare per conseguire determinati obiettivi. Questo gruppo è formato da due componenti diversi, con obiettivi anche diversi: i docenti e gli allievi. Gli allievi hanno come obiettivi anzitutto la realizzazione della propria identità (positiva o negativa), quindi quello di prendere delle belle note e infine quello di apprendere. Gli insegnanti desiderano che gli allievi apprendano, ma desiderano altresì che gli allievi conformino il loro comportamento a un modello etico, che consenta alla classe di apprendere e a loro di ricevere gratificazioni ed evitare conflitti. Infatti l'obiettivo dell'identità sottostà anche all'attività dell'insegnante. Su questo importante aspetto ritornerò più avanti riferendo la mia personale esperienza.

E' quindi il docente che definisce il quadro relazionale della classe, con la sua parola e il suo comportamento. Quando cerca di instaurare un clima di lavoro corrispondente al suo modello etico/pedagogico, incontra una resistenza da parte degli allievi. Con questa resistenza gli allievi esplorano quale spazio e quali modalità riservati alle loro dinamiche relazionali sono concessi dal docente, o eventualmente possono strappargli ingaggiando una lotta con lui. Le dinamiche relazionali con i compagni e con i docenti sono ricercate per raggiungere l'obiettivo della realizzazione dell'identità personale. Per questo gli allievi producono delle infrazioni alle regole proposte o imposte dal docente. Il docente a sua volta reagendo a queste infrazioni comunica alla classe se la dinamica relazionale è tollerata, può rappresentare una concessione strappabile, è regolata, oppure è esclusa. Il problema della disciplina della classe, con cui sono confrontati non pochi docenti, e io tra questi, è proprio questo: come ammettere che questa dinamica

relazionale si sviluppi costituendo un'occasione di crescita e di arricchimento per gli allievi e non si isterilisce in un gioco di antagonismi / subalternità senza fine e/o preda il sopravvento impoverendo l'attività di apprendimento. Espresso in questi termini il problema della disciplina equivale al problema della socializzazione. Apprendimento e socializzazione sono attività che si implicano strettamente. Negare una pertinenza alla funzione socializzante della scuola per privilegiare la funzione di apprendimento, come mi sembra proponga N. Bottani nel suo saggio **"La ricreazione è finita"**, significa optare per una scuola autoritaria: la dinamica relazionale è esclusa dalla scuola. Ma a parte il fatto che bisognerebbe calcolare gli effetti di ritorno in termini di sviluppo della personalità degli

allievi dello stabilirsi di questa strana dicotomia tra apprendimento e socializzazione, dal solo punto di vista dell'apprendimento la scelta di campo autoritaria è incompatibile con un insegnamento costruttivista e interattivo.

Ho posto il problema, ma devo confessare che sono sprovvisto di soluzioni. Posso solo riferire la mia esperienza. Torniamo al momento tipico della relazione docente/allievi, al momento in cui gli allievi commettono delle infrazioni. Come reagisce il docente? Parafrasando Lewin penso che si possa catalogare il comportamento del docente secondo tre modelli:

- la condotta autoritaria, inflessibilmente punitiva. E' la condotta che comunica alla classe che non c'è spazio per le dinamiche personali;
- la condotta democratica, le cui connotazioni ancora mi sfuggono. E' la condotta in cui il docente auspica le dinamiche relazionali tra gli allievi e ne assume il ruolo (da essi riconosciuto) di regolare affinché diventino fruttuose in termini di maturazione affettiva e di apprendimento;
- la condotta refrattaria alle punizioni.

Siccome penso di appartenere a quest'ultima categoria, pur cercando di accedere alla condotta democratica, mi soffermo un po' di più. I refrattari possono esserlo per svariati motivi: per indole o carattere, per convinzione pedagogica (antiautoritaria). Probabilmente sotto sotto sono quelli che desiderano a tal punto l'apprezzamento e l'affetto degli allievi (e torno così all'obiettivo dell'identità dell'insegnante) che temono di alienarsi le loro simpatie con la punizione. In altre parole si tratta di docenti coinvolti, toccati dalla relazione. Allora di fronte alla trasgressione lasciano correre finché possono, producono predicozzi, si sentono traditi e incompresi e quando non ne possono più esplodono inveendo sulla classe e finiscono per assegnare un sofferto ma ormai inevitabile castigo.

Non so se per converso i docenti autoritari non amino i loro allievi, o addirittura se li disprezzino. Ciò non significa che siano sempre duri e arcigni, anzi talvolta fanno anche celiare. Però il loro potere, la loro autorità è fuori discussione. Se non ci sono eccessi la condotta autoritaria è comunque rassicurante, conferisce serenità all'ambiente di lavoro, consente o addirittura esige un alto grado di concentrazione. Per questo molti docenti autoritari sono apprezzati dagli allievi. E' sicuramente la condotta più confacente a una scuola *tradizionale*.

I docenti refrattari alla punizione sono invece vulnerabili. Gli allievi avvertono questo fatto, sanno che il potere è incerto, e ingaggiano la lotta. In certi casi il risultato di questa lotta è soltanto un succedersi di frustrazioni reciproche in un ciclo senza fine. Avvertendo questa vulnerabilità del docente sul piano dei sentimenti, alcuni allievi utilizzano i propri in modo strumentale: ostentano disprezzo, antipatia, odio verso il docente, non lo salutano, si mostrano palesemente irrispettosi con il proposito di asservirlo.

In questi casi l'aiuto del docente di sostegno può essere utilissimo. Se il titolare è in grado di aprirsi con lui, si può tentare di far emergere la dinamica affettiva soggiacente. L'autoconsapevolezza di queste dinamiche sotterranee è forse il primo necessario passo per uscire dalla relazione perversa. Almeno per me è stato così. Nel penultimo anno scolastico mi trovavo immerso in una situazione conflittuale di questo genere. La diminuzione delle ore d'insegnamento nella classe con cui avevo conflitti, e una certa dose di autoanalisi sono bastati a farmi vivere nell'anno scolastico appena concluso le dinamiche relazionali in modo sempre meno conflittuale. Vivendole in modo meno conflittuale ho rinviiato alla classe messaggi di maggior sicurezza e di accettazione. I problemi di disciplina non li ho completamente risolti, ma la classe lavorava più volentieri ed era più disponibile verso l'apprendimento.