

I periodici della
Divisione
della scuola

Repubblica e Cantone
del Ticino
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura

© 2007
Divisione della scuola
Ufficio dell'insegnamento medio
Servizio di sostegno pedagogico

Rivista del servizio di sostegno pedagogico della scuola media

Numero 19 -
Maggio 2007

I periodici della
Divisione
della scuola

Ufficio
dell'insegnamento medio
Centro
didattico cantonale

Collegio dei capigruppo del SSP-SM

Dozio Edo (presidente)

Gruppo regionale Luganese Ovest, scuola media Lugano Besso, Via al Nido 15,
6900 Lugano Besso

edo.dozio@ti.ch

Cereghetti-Biondi Flavia

Gruppo regionale del Mendrisiotto, scuola media Chiasso, 6830 Chiasso

flavia.cereghetti-biondi@ti.ch

Gabutti Raffaele

Gruppo regionale del Locarnese, scuola media Locarno 1, Via Varesi 30,
6600 Locarno

raffaele.gabutti@ti.ch

Lienhard Esther

Gruppo regionale Luganese Est, scuola media Lugano Besso, Via al Nido 15,
6900 Lugano Besso

esther.lienhard@ti.ch

Lucchini Daniele

Gruppo regionale Biasca e Valli, scuola media Bellinzona 1, Via Lavizzari 3,
6501 Bellinzona

daniele.lucchini@ti.ch

Nemiccola Fabio

Gruppo regionale Bellinzonese, scuola media Giubiasco, 6512 Giubiasco

fabio.nemiccola@ti.ch

Bordoli Gianni

Via Lavizzari 5, 6900 Lugano

gianni.b@bluewin.ch

Costa Donato Antonella

Via delle Scuole 5, 6834 Morbio Inferiore

antonelladonato@freesurf.ch

Curonici Chiara

Rue des Maraîchers 17, 1205 Ginevra.

chiara.curonici@bluemail.ch

Mombelli Marco

Sezione dei reati contro l'integrità delle persone

Paglia Alessia

Ufficio di vigilanza sulle tutele, Via Carlo Salvioni 14, 6501 Bellinzona

alessia.paglia@ti.ch

Pau-Lessi Ivan

Ufficio delle famiglie e dei minorenni, Viale Officina 6, 6500 Bellinzona

dss-ufam@ti.ch

Rinaldi Samantha

Via Soldino 19, 6900 Lugano

samirina@mysunrise.ch

Sandrinelli Roberto

Ufficio del servizio sociale e per i problemi delle vittime e per la prevenzione
dei maltrattamenti, Viale Officina 6, 6500 Bellinzona

roberto.sandrinelli@ti.ch

	Il disadattamento sociale: una sfida per la scuola Editoriale: Esther Lienhard	7
I.	Introduzione	11
I.1.	La scuola a confronto con tipologie di situazioni di allievi portatori di problemi non ordinari di adattamento scolastico Collegio dei capigruppo SSP-SM	13
I.2.	Il benessere a scuola si costruisce insieme: il contributo dell'approccio sistemico Chiara Cronicci	47
II.	Il disadattamento scolastico e sociale: esperienze nella scuola	57
II.1.	Il disadattamento scolastico e sociale Esther Lienhard	59
II.2.	Il disagio dentro e fuori la classe Antonella Costa Donato	73
II.3.	Un allievo, una classe ... Samantha Rinaldi	79
II.4.	Le storie di Anna e Paola Gianni Bordoli	83
II.5.	Presentazione di una situazione di lavoro in rete Raffaele Gabutti	89
II.6.	Gestione dell'intervento in un istituto di scuola media a fronte di eventi traumatici Fabio Nemiccola	95
III.	Atti del Convegno «Integrità della persona in una società che cambia»	99
III.1.	Società che cambia: famiglie che cambiano ... nuovo adolescente, nuovo allievo? Flavia Cereghetti-Biondi	101
III.2.	Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni Ivan Pau-Lessi	105
III.3.	Le Commissioni tutorie regionali e il lavoro in rete Alessia Paglia	111
III.4.	L'applicazione della legge federale concernente l'aiuto alle vittime. Unità di Intervento Regionali (UIR): un esempio di lavoro in rete Roberto Sandrinelli	119
III.5.	La Sezione dei Reati contro l'Integrità delle Persone (RIP) Marco Mombelli	123

Il disadattamento sociale: una sfida per la scuola

Editoriale: Esther Lienhard

La Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media (SSP-SM) appare di nuovo dopo ben sette anni dalla pubblicazione del suo ultimo numero. In questo lasso di tempo nella scuola ticinese molte cose sono successe e all'interno del Servizio non sono certo mancati gli argomenti che necessitavano approfondimenti.

Di fronte ad una crescente difficoltà nella gestione di talune classi, la scuola ha sperimentato nuove forme di intervento in risposta a evidenti sintomi di disagio e a nuovi bisogni evidenziati al suo interno, promuovendo forme di collaborazione regolari fra le diverse figure professionali coinvolte, o da coinvolgere, nel difficile lavoro di rete. Progetti, rapporti e bilanci hanno accompagnato queste nuove esperienze, mettendo in rilievo difficoltà e punti forti dei percorsi attuati. Queste descrizioni e analisi di esperienze locali in campo pedagogico meriterebbero di essere capitalizzate, conosciute, comprese.

L'intento di questo numero speciale della Rivista del SSP è quello di offrire alcune riflessioni ed esperienze fatte nella nostra realtà ticinese, per meglio conoscere e capire alcuni aspetti di questa problematica dalle molte sfaccettature.

Da oltre un decennio il disagio e il disadattamento sociale si riflettono nella scuola in modo marcato a vari livelli e non possono passare inosservati. La problematica della violenza in ambito scolastico – esercitata sia fra alunni che nei confronti degli insegnanti – sembra aver suscitato un crescente interesse anche nella letteratura specialistica, oltre che nei mass-media. Stiamo assistendo ad una impennata dei comportamenti incivili a scuola? Il dibattito è aperto e i pareri contrastanti. Per taluni i comportamenti violenti sono decisamente più frequenti rispetto al passato, altri ritengono che non sia possibile circoscrivere l'ampiezza del fenomeno in assenza di dati oggettivi.

L'importanza accordata al controllo della violenza nelle scuole, sin dalla più tenera età, sembra aumentare di anno in anno. Oltre alla necessità di ricercare risposte puntuali all'emergere di forti disagi, una maggiore attenzione viene oggi data alla prevenzione, rispettivamente alla promozione del benessere a scuola, nonché all'intervento precoce di fronte a comportamenti violenti.

Verso la fine degli anni novanta le direzioni di alcune scuole medie hanno segnalato all'Ufficio insegnamento medio e alla Divisione scuola le difficoltà incontrate nella gestione di alcuni allievi oppositivi i quali, all'interno delle classi in particolare, perturbavano pesantemente il clima di lavoro, rendendo vano ogni tentativo di intervento da parte degli operatori scolastici. Un senso di impotenza e un crescente disagio hanno cominciato a serpeggiare fra gli insegnanti e le direzioni, in quanto le situazioni non sembravano modificarsi, malgrado un forte investimento di energie e il coinvolgimento di specialisti esterni alla scuola. La richiesta di aiuto è stata raccolta dalla Divisione scuola, la quale ha istituito, nel gennaio 2000, un Gruppo di lavoro denominato "Casi problematici a scuola" con il mandato di descrivere il fenomeno, quantificare le situazioni sul territorio ticinese, elaborare una mappa dei servizi sociali e delle istituzioni che possono accogliere gli allievi che mettono in ginocchio l'istituzione scolastica e formulare proposte di intervento. Tali proposte vennero elaborate l'anno successivo (marzo 2001). Esse consideravano misure già conosciute ed auspiccate (prevenzione, regole di vita comune esplicitate e condivise, sanzioni, incremento della dimensione educativa, mediazione, coinvolgimento e coordinamento delle parti interessate, potenziamento degli operatori del Servizio di sostegno pedagogico), la necessità di istituire un gruppo di lavoro interno all'istituto che potesse analizzare le situazioni di disagio emerse, stabilire linee di azione entro un progetto d'intervento integrato, con l'obiettivo di ricreare quelle condizioni di lavoro necessarie all'insegnamento-apprendimento e un migliore inserimento del minore portatore di forte disagio nel contesto scolastico e familiare. Alcune misure, per essere concretizzate, necessitavano di risorse aggiuntive.

La Divisione scuola ha accolto le proposte di questo Gruppo di lavoro e con l'anno 2001-2002 ha avviato alcune sperimentazioni, monitorate da una apposita Commissione di coordinamento della Divisione della scuola per la gestione dei casi problematici. In questi anni le richieste ed i progetti sperimentali avviati negli istituti scolastici hanno conosciuto un notevole incremento e sono tuttora in corso.

Con quali e quante nuove forme di disadattamento è confrontata la popolazione scolastica ticinese e i suoi insegnanti? A questa domanda il Collegio dei capigruppo del Servizio di sostegno pedagogico ha cercato di dare una risposta nel documento "La scuola a confronto con delle tipologie di situazioni di allievi portatori di problemi non ordinari di adattamento scolastico", che contestualizza il tema da un punto di vista del Servizio di sostegno pedagogico, alla luce delle esperienze svolte e dei cambiamenti intercorsi in trenta anni di attività; raccoglie inoltre descrizioni di situazioni seguite di allievi confrontati con problematiche particolari secondo le diverse tipologie evidenziate.

Il disagio scolastico si esprime frequentemente attraverso problemi di apprendimento o di comportamento. Le cause del disagio ipotizzate, così come i sintomi evidenziati dai docenti che si dichiarano impotenti nel migliorare queste situazioni, vengono spesso ricondotti all'allievo in difficoltà nell'affrontare i suoi compiti formativi e nel gestire le sue relazioni. Parallelamente al disagio attribuito all'allievo corrisponde però in molte situazioni una condizione di malessere del docente, che si sente solo, scoraggiato, impotente, se non incompetente, che rende ancora più difficile il suo lavoro. Quali possono essere i percorsi utili da intraprendere, quali strumenti possono contribuire a superare le difficoltà che comportano il malessere vissuto nel contesto scuola? Chiara Curonici, psicologa e specialista in psicologia dell'infanzia e dell'adolescenza, da anni attiva presso il Servizio medico psicologico di Ginevra ed esperta delle difficoltà che si possono creare nel contesto classe – dove è chiamata ad offrire la sua consulenza – ci offre un'interessante chiave di lettura e di intervento nel suo articolo "Il benessere a scuola si costruisce insieme: un contributo dell'approccio sistemico".

La seconda parte di questo numero della Rivista raccoglie una riflessione sul disadattamento scolastico e sociale ed alcune esperienze svolte sul terreno, tese a contenere e a superare il disagio vissuto in classe, comprensive delle riflessioni scaturite nell'ambito di progetti sperimentali riconosciuti e sostenuti dalla Divisione scuola.

Chi sono i "casi problematici"? La questione richiede una chiarificazione nei suoi termini e una contestualizzazione nel sistema scuola, affinché si possano meglio distinguere e comprendere i complessi disagi che emergono o possono emergere fra i banchi di scuola, vissuti da alunni e insegnanti. Questo dovrebbe favorire una migliore definizione dei problemi, delle variabili in gioco e dei bisogni sottostanti fra i diversi professionisti che operano nella scuola per ricercare risposte pertinenti. L'articolo "Il disadattamento scolastico e sociale" vuole essere un mio contributo in questo senso, anche se il compito non può certo ritenersi esaurito.

"Il disagio dentro e fuori la classe", di Antonella Costa Donato, testimonia l'articolato e riflessivo percorso svolto in qualità di operatrice socio-educativa - insieme a docenti, direzione, genitori e operatori esterni alla scuola – entro un programma di interventi a favore di due allievi di scuola media portatori di un grave disagio personale che si rifletteva nel lavoro in classe e sul piano delle relazioni interpersonali.

Un'altra testimonianza di un percorso svolto fra le delicate trame della vita scolastica ci viene offerta da Samantha Rinaldi, oggi docente di sostegno pedagogico. Il disagio che avanza dentro e fuori la classe, il clima di lavoro sempre più inadeguato, frustrazione e disorientamento sono solo il punto di partenza di una riflessione svolta insieme agli insegnanti e con la classe, attraverso un lavoro di prevenzione, contenimento, accompagnamento, condivisione.

Il disadattamento suscita paure, senso di inadeguatezza, impotenza, solitudine e disorientamento, sia tra gli insegnanti che tra gli alunni. Gianni Bordoli, docente di sostegno pedagogico, ci racconta due storie di sofferenza, di rotture e di limiti, anche istituzionali, che necessiterebbero di percorsi educativi alternativi alla famiglia e alla scuola.

Due esempi, infine, di come la scuola si è attivata a vari livelli di fronte all'emergere di situazioni critiche, ci vengono offerti da Raffaele Gabutti e Fabio Nemiccola, docenti di sostegno pedagogico e capigruppo del SSP-SM.

La terza parte raccoglie gli atti delle giornate di formazione continua del SSP-SM sulle nuove problematiche a scuola, tenutesi a Gordola il 23 e 24 agosto 2005, sul tema "Integrità della persona in una società in movimento".

Ringrazio vivamente tutte le persone che con il loro contributo e la loro esperienza hanno permesso la realizzazione di questo numero speciale, offrendoci tasselli importanti per una ulteriore riflessione e possibili piste di intervento.

Nella speranza che l'insieme dei contributi proposti possano suscitare l'interesse del lettore, concludo ricordando che il tema del disadattamento sociale chiama in causa non solo la scuola, la famiglia e la comunità, ma soprattutto la società nella quale si riflette il nostro divenire collettivo.

I. Introduzione

I.1. La scuola a confronto con tipologie di situazioni di allievi portatori di problemi non ordinari di adattamento scolastico

Collegio dei capigruppo SSP - SM

Prima parte

1.1. Descrizione della problematica

Il Servizio di sostegno pedagogico della scuola media è nato negli anni '80 per far fronte alla nuova eterogeneità degli allievi derivante dalla fusione dei due ordini di scuola precedenti (Scuola maggiore, Ginnasio) e assolvere la nuova richiesta sociale di una formazione più approfondita e aggiornata a seguito del positivo momento economico degli anni '60. La richiesta sociale, che da allora non ha cessato di estendersi, era di portare sempre più allievi a livelli elevati di conoscenza e di formazione. Nel contempo si trattava, da una parte, di portare un aiuto all'adattamento scolastico degli allievi che per ragioni sociali, culturali, familiari o personali incontravano difficoltà nel riuscire a scuola. Nei primi anni di esperienza del Servizio, gli interventi di aiuto scolastico, di aiuto all'apprendimento (conoscenze richieste dalla scuola, capacità cognitive e metacognitive, motivazione all'apprendimento, ...) si indirizzavano innanzitutto all'allievo sia in quanto scolaro, sia in quanto persona. I contatti con la famiglia accompagnavano gli interventi con l'allievo. Con i preadolescenti l'intervento di sostegno e aiuto prendeva caratteristiche più psicologiche, di accompagnamento e di ascolto delle nuove sensazioni e dei problemi da loro vissuti.

Le difficoltà degli allievi del secondo biennio della scuola media nell'apprendimento scolastico portarono alla creazione del Corso pratico come modalità di lavoro in piccolo gruppo, alternativo all'apprendimento in classe di alcune materie, soprattutto di quelle che si sono rivelate particolarmente selettive. La priorità venne allora posta su obiettivi formativi di consolidamento delle acquisizioni di base, di rimotivazione all'apprendimento, di sensibilizzazione ai futuri possibili mestieri e di preparazione pre-professionale.

L'intervento sui sintomi manifestati dagli allievi seguiti dal sostegno (difficoltà di apprendimento nelle materie, riuscita insufficiente, scarsa motivazione, problemi di organizzazione cognitiva, ecc.) mantiene anche oggi la sua utilità per il benessere dell'allievo, ma non sempre si rivela sufficiente. Il sostegno assolve il compito di accompagnare l'allievo nel corso della scolarizzazione anche se non sempre riesce a sovvertire una tendenza all'insuccesso. L'intervento sul singolo allievo va quindi affiancato a misure ed interventi all'interno delle classi, nel corso delle normali attività di apprendimento e in collaborazione con i docenti. Piuttosto che attendere la segnalazione dell'allievo che ha manifestato un insuccesso scolastico più o meno ampio, meglio è intervenire durante le fasi di insegnamento e di apprendimento. Questa modalità di lavoro in classe è relativamente nuova, non sempre proponibile; la collaborazione fra docenti di materia e di sostegno implica un'intesa di base e la condivisione di molti valori che nella scuola spesso non sono espliciti. Con gli anni, un numero sempre maggiore di situazioni si sono rivelate complesse in quanto hanno origini e conseguenze molto diversificate. Affrontarle richiede la collaborazione dei diversi partner scolastici (direzione, docenti e famiglie).

Limitare l'intervento ai soli problemi d'apprendimento nelle materie non è oggi più pensabile, anche perché una parte delle discipline deve qualificarsi anche attraverso l'insuccesso di una parte degli allievi¹. Le difficoltà che si manifestano nella scuola trovano quindi la loro

¹ Ph. Perrenoud è stato il primo a mettere in luce la funzione della valutazione degli allievi per la qualificazione della scuola nel testo del 1984 "La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire" (Genève: Droz). In sintesi, la scuola stessa è all'origine di parte dell'insuccesso in quanto essa deve assumere agli occhi del pubblico una funzione di selezione. Una scuola viene considerata di valore quando segnala gli allievi migliori e nel contempo segnala i più incapaci di rispondere alle sue esigenze. Una scuola che si impegnasse a portare tutti gli allievi agli obiettivi di base stabiliti, potrebbe essere vista come una scuola facile poiché tutti

origine nel funzionamento della scuola stessa oppure è la scuola con le sue richieste a rivelare carenze, lacune, difficoltà già preesistenti. I problemi di cui gli allievi sono portatori a scuola, rivelano problematiche complesse a livello del vissuto psicologico e scolastico dell'allievo stesso (demotivazione, scarso investimento cognitivo, conseguenze di insuccessi precedenti, difficoltà a dare senso agli apprendimenti, problemi di relazione con un docente, scarse abilità sociali, ...), ma ancor più sono indicatori di problemi esistenti all'esterno della scuola, di cui la scuola è rivelatrice, che hanno origine nella storia familiare, nelle relazioni con le figure genitoriali, nei rapporti sociali, ecc. La scuola potrebbe delegare questi problemi ai servizi specialistici esterni, ma ciò comporterebbe una autonomia del gruppo familiare ad assumere la responsabilità del seguito degli interventi di appoggio familiare o di terapia. L'istituzione scolastica ha l'opportunità di intervenire al suo interno in quanto l'allievo ha l'obbligo di frequenza e quindi la scuola diventa inevitabilmente il luogo privilegiato per una prima osservazione, un primo contatto, una prima presa a carico di situazioni anche complesse e non esclusivamente scolastiche.

Le procedure e le modalità di intervento che il Servizio ha messo a punto nel corso degli anni a partire dai problemi di apprendimento o di adattamento alle richieste scolastiche manifestati dagli allievi a scuola, non si sono rivelati sempre sufficienti o adeguati. La scuola, con le sue modalità di funzionamento, si mostra essa stessa non attrezzata di fronte ai vissuti molto compromessi di certi allievi, alle risorse di cui questi allievi dispongono o dispongono molto parzialmente e che a volte non corrispondono alle richieste che la scuola formula. Nuovi sintomi e comportamenti divergenti che si diffondono, necessitano nuove forme di intervento sia da parte della scuola stessa, sia da parte del Servizio nei casi nei quali l'intervento pedagogico-didattico differenziato non risulta sufficiente, non disponibile o non praticabile nell'istituto.

Il contratto didattico richiede adesione dell'allievo e della famiglia al progetto educativo della scuola, ma non sempre risulta condiviso. Gli scopi formativi della scuola collimano solo in parte con gli scopi attribuiti dalle famiglie al percorso scolastico; altre agenzie educative svolgono oggi questa funzione (libri, mass-media, internet, ecc.). Alle scuola si chiede di fornire al figlio, accanto a una formazione di base, la possibilità di continuare la formazione nei curricoli più aperti e più prestigiosi; agli allievi viene chiesto di frequentare tutto quanto di "scolastico" viene loro offerto da un'agenzia formativa che, più che una istituzione, sembra diventare sempre più un servizio a disposizione delle famiglie per realizzare le loro ambizioni. Sul piano educativo assistiamo quindi a un'alleanza sempre più ampia fra famiglia e figli, a volte anche in contrasto con i valori e le richieste della scuola. Questa situazione si rivela problematica nei casi in cui la scuola segnala carenze o inadempienze da parte dell'allievo. La relazione problematica con certe famiglie può complicare la gestione dei figli all'interno degli istituti e l'organizzazione degli interventi formativi o educativi da parte dei docenti, così come quelli degli operatori che intervengono in caso di problemi di adattamento al sistema scuola e alle sue richieste.

Oggi a fianco della prima modalità di intervento di sostegno, a seguito della segnalazione di un problema (intervento diretto sull'allievo visto individualmente a sostegno), il Servizio cerca di far fronte alle difficoltà di adattamento osservate con: la presa a carico preventiva di tutti gli allievi in entrata (cioè di tutti gli allievi di prima media nelle prime settimane di frequenza), l'osservazione diretta degli allievi in classe, gli interventi indiretti nelle classi a scopo di osservazione e prevenzione, la progettazione di attività di istituto miranti alla creazione di un ambiente di vita più educativo, l'assunzione collettiva dei problemi più importanti degli allievi, soprattutto di ordine relazionale. Negli anni, la scuola e il SSP hanno ampliato e diversificato la loro offerta, puntando sulla promozione del benessere accanto all'aiuto nelle situazioni problematiche conclamate: il ventaglio degli interventi che già spaziava dall'aiuto didattico specifico al sostegno psicologico², si è allargato ulteriormente,

riescono a soddisfare le esigenze. Di fatto la scuola che definiamo tradizionale nel senso che è quella vissuta dalla maggior parte della popolazione era una scuola che dal punto di vista della valutazione faceva innanzitutto della selezione per cui risulta normale che una classe, almeno per le materie ritenute socialmente più rilevanti, vi siano degli allievi insufficienti. Dal punto di vista di questi ultimi però si creano così tutte le buone ragioni di manifestare comportamenti di delusioni, di malessere e di aggressività di fronte a una scuola che li pone in quella spiacevole situazione.

² Dozio, E., L'inevitabile ventaglio. Rivista del Servizio di sostegno pedagogico (numero monografico), 1990.

implicando sempre più aspetti istituzionali e gestionali derivati da problemi relazionali ed educativi fra allievi, famiglie e docenti. Accanto all'intervento di recupero, prendono spazio modalità d'intervento che cercano di anticipare la manifestazione del disadattamento, intervenendo là dove i problemi cominciano a manifestarsi (in classe) e lavorando sulla creazione di condizioni adeguate (clima di classe, dialogo fra docenti e allievi, clima di istituto, ecc.) affinché la scuola diventi un luogo dove sia possibile "star bene", dove sia possibile dialogare e comprendersi reciprocamente (relazioni allievo-allievo, allievo-docente e scuola-famiglia).

1.2. Quali disadattamenti?

Le problematiche con le quali il Servizio e la scuola si trovano confrontati in questi ultimi anni sono sostanzialmente le medesime di quelle dei decenni precedenti anche se si manifestano con un'intensità maggiore, più precocemente e in forme diverse.

Le tipologie delle difficoltà di apprendimento, i problemi familiari che creano disagio agli allievi e al loro lavoro scolastico, le manifestazioni di disagio degli allievi di fronte alle richieste scolastiche si sono viste da sempre all'interno della scuola; tuttavia ora si presentano con nuove modalità (ad es. le adolescenti manifestano sintomi di anoressia più precocemente) e con intensità diverse. Di fronte a queste situazioni problematiche, la scuola ha risposto con la richiesta di nuove risorse per affrontare le situazioni dette ingestibili proprio in quanto non gestibili con le competenze e i mezzi ordinari normalmente a disposizione nelle scuole. Affrontare il disadattamento, il disagio, le situazioni problematiche che gli allievi esprimono con i loro comportamenti significa allora rivedere le priorità di intervento, rivedere le scelte effettuate negli anni precedenti. Il contesto sociale, economico, culturale e linguistico mutato fa sì che il Servizio e gli istituti scolastici si trovino di fronte a nuove condizioni che riflettono i cambiamenti avvenuti nel territorio e nell'ambiente sociale: fra le altri, una maggiore conflittualità sociale, le nuove forme di comunicazione orale e scritta, la ricerca del successo scolastico da parte delle famiglie, le gravi situazioni di disgregazione familiare e educativa. D'altra parte la scuola media subisce a sua volta le inevitabili pressioni delle famiglie e dell'ambiente sociale legate alle esigenze della formazione successiva sotto forma di pressione su allievi e docenti per una maggiore scolarizzazione soprattutto verso le scuole medio-superiori.

L'intervento teso a ridurre e contenere il disadattamento, che era una delle finalità ufficiali del Servizio al momento della sua creazione, si è dimostrato, in parecchie occasioni, secondario di fronte ai problemi di comportamento ("casi difficili o ingestibili"), di non frequenza scolastica (assenteismo scolastico), di problemi psicologici e relazionali derivati dal clima familiare, di comprensione e condivisione del senso della scuola e delle sue richieste, ecc. Il corpo docente e le direzioni scolastiche si trovano spesso spiazzati di fronte a questi mutamenti e non dispongono degli strumenti adatti per farvi fronte. Le modalità usate nel passato non ottengono più gli effetti sperati, a volte sono contestati dalle famiglie, manca una formazione continua adeguata affinché si disponga di nuovi strumenti condivisi e adeguati.

Oltre ai problemi di adattamento con cui inevitabilmente una istituzione scolastica si trova confrontata (insuccesso scolastico, relazione allievi-classe-docenti, difficoltà di apprendimento e di riuscita, ...) vi è una serie di situazioni che vengono sentite oggi quantitativamente e qualitativamente come più rilevanti e più pressanti, anche se non sono del tutto nuove.

Vediamo queste situazioni problematiche sintetizzate in un rapido elenco:

1.2.1. Problemi legati al passaggio Scuola Elementare – Scuola Media

- Allievi con licenza SE, senza o con ritardo scolastico (1 o 2 anni), ma senza il reale raggiungimento degli obiettivi SE

- Allievi per i quali la SE ha sollecitato la famiglia per una loro iscrizione alla Scuola speciale, ma la famiglia non ha accettato
- Allievi di recente arrivo in Ticino, allogliotti, con una scolarizzazione lacunosa, che non possono più restare nelle scuole elementari per una eccessiva differenza con i compagni non coetanei delle SE

1.2.2. Nel corso della scuola media

- Allievi di recente arrivo in Ticino, allogliotti, con un ritardo scolastico conclamato (stimabile fra 2 e 3 anni)
- Allievi che vivono in due ambienti culturali molto diversi fra famiglia e scuola. In famiglia permangono abitudini e valori legati al luogo di origine mentre a scuola l'allievo è confrontato con valori e culture diverse
- Allievi che hanno ottenuto regolarmente la licenza SE, ma che manifestano fin dall'inizio della SM ritardi di apprendimento o di sviluppo (con o senza anni di ritardo nel curriculum scolastico)
- Allievi con scarse abilità sociali e difficoltà nel rispetto delle regole, per i quali la scuola e i docenti si dicono impotenti nella loro gestione comportamentale all'interno della classe (allievi detti *ingestibili*)
- Allievi che manifestano problemi di comportamento, relazionale o sociale di tipo aggressivo o violento, all'interno della scuola (ev. fuori scuola), con invece un comportamento adattato all'interno della classe
- Situazioni con problematiche complesse di tipo sociale o relazionale che dovrebbero essere seguite all'esterno dai servizi sociali, ma che non lo sono in modo soddisfacente (per ragioni diverse)
- Allievi con situazioni familiari problematiche, con alle spalle collocamenti ripetuti in istituzioni sociali, senza una condizione personale stabile e soddisfacente
- Assenteismo scolastico:
- Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per cause organiche, malattia grave, ...
- Situazioni di non frequenza scolastica o frequenza irregolare per cause non organiche (fobie, mali psicosomatici come conseguenza di relazioni familiari distorte, ...)
- Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per ragioni sociali, mancanza di assistenza familiare ...
- Allievi già prosciolti dall'obbligo scolastico, poco motivati verso l'apprendimento e senza prospettive professionali, per i quali è stato stipulato un contratto educativo che fatica a essere mantenuto

1.2.3. All'uscita dalla SM

- Situazione di allievi non pronti all'inserimento in un tirocinio o in un pretirocinio
- Allievi che meriterebbero un sostegno personale anche dopo la SM

1.3. I significati delle nuove problematiche

Le situazioni problematiche elencate comportano tutte una dimensione scolastica con origini e sviluppi che vanno però al di là della tradizionale componente del rendimento scolastico: sono problemi legati all'apprendimento (acquisizione delle conoscenze mirate), alla dimensione culturale (alloglossia, cultura d'origine, ...), sociale (problemi familiari, ...) e di sviluppo della persona - allievo.

I fattori che intervengono nel dar luogo a situazioni di disadattamento e di difficoltà d'integrazione sono molteplici e spesso convergono, diventando disfunzionali per uno sviluppo equilibrato della persona-allievo. Le difficoltà d'integrazione, d'inclusione

nell'ambiente scuola e nell'ambiente sociale più largo, si manifestano anche sotto forma di insuccesso scolastico:

*“L'échec scolaire est une situation où, malgré l'aide de l'enseignant ou une succession d'enseignants, avec ou sans autres interventions spécialisées, l'enfant ne réalise pas les progrès attendus.”*³

In effetti se i docenti, la direzione, il Servizio di sostegno o i servizi esterni non riescono nel quadro istituzionale attuale, con le risorse di cui dispongono a far fronte alle richieste e a ottenere i progressi attesi, si evidenziano situazioni di insuccesso scolastico. Insuccesso dell'allievo che non raggiunge gli obiettivi prefissati, ma anche insuccesso dell'istituzione che non riesce a raggiungere le sue finalità formative.

Le situazioni di cui ci occupiamo in questo testo potrebbero anche essere interpretate come problemi che non interessano la scuola, come situazioni che perturbano sì lo svolgimento dell'attività scolastica e d'apprendimento, ma sulle quali la scuola è impotente o addirittura non competente. La richiesta della scuola rivolta all'allievo di avere un comportamento controllato e un interesse per l'apprendimento non fa che porre all'allievo una richiesta che egli non è in grado di assumere (e non per cattiva volontà) e mette in rilievo, evidenzia, rivela un disagio che non è suo, di cui lui stesso è vittima.

*“Bien sûr, nous ne pouvons pas nier que les enfants qui sont au centre de ces moments de crise sont des enfants qui ont de bonnes raisons d'être agressifs au regard de leur situation personnelle ou familiale. En effet, l'agression physique de la part d'un enfant ou d'un adolescent peut résulter de la combinaison d'une forte agitation et d'une frustration sévère, et les cas les plus sévères sont ceux d'enfants qui souffrent d'une agressivité profondément enracinée remontant à un rejet parental précoce avec frustration grave. Cependant, si on regarde avec attention le déroulement de la scolarité de ces enfants, on s'aperçoit la plupart du temps que l'élève avait, certes, les années précédentes ou en début d'année scolaire, quelques problèmes de discipline, mais que ceux-ci ont pris une dimension «catastrophique» à la suite d'un événement que l'on cherche à rattacher à l'histoire familiale ou personnelle récente de l'enfant; mais qui, si l'on est un tant soit peu perspicace, s'est déroulé dans l'école et dont on cherche à minimiser les effets, tout au moins dans un premier temps. En tout cas, l'école ne se pose pas la question de l'opportunité de ses réponses.”*⁴

La scuola può ignorare queste situazioni? Può assumerle con le competenze e le risorse attuali? Può delegare ad altri la loro soluzione? Può considerare che la sua funzione educativa è sospesa di fronte all'impossibilità di realizzarla in queste complesse situazioni di crisi? Può la scuola creare un lavoro in rete con i servizi sociali esterni oppure attendere che dall'esterno arrivi la soluzione, una normalizzazione?

La posizione sostenuta da McCulloch e da Evequoz⁵ è di dire che, qualsiasi sia o sia stata l'influenza reale o supposta della famiglia e dell'ambiente sociale sull'evoluzione dell'allievo e sulla sua scolarità, è utile (sia sul piano teorico che su quello pragmatico) *“de considérer un problème scolaire dans le contexte où il se manifeste en priorité – à l'école-, et de chercher des solutions à ces problèmes dans ce contexte, quelles que soient les mesures thérapeutiques prises ou non par ailleurs.”*⁶

Questo significa che tutte le situazioni hanno una possibile, anche se non facile, soluzione interna alla scuola? Quali sono le risorse materiali, di tempo e di competenza necessarie per

³ McCulloch, P., Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école. Echec scolaire: nouvelles perspectives systémiques. Ouvrage coordonné par F. Blanchard, E. Casagrande et P. McCulloch. Paris: ESF, 1994.

⁴ Guichard, D., La gestion d'une situation de crise à l'école: approche systémique. In: Psychologie & Éducation n° 54, 2003, p. 59-74.

⁵ Evequoz, G., Y a-t-il un pilote dans la classe? In: Thérapie familiale, 11, 1990, p.3.

⁶ McCulloch, P., op. cit., p. 110.

riuscire in questo compito? Il principio può essere ritenuto valido anche quando le influenze esterne (familiari, sociali culturali e personali) sono talmente pesanti da sembrare prevalenti? A proposito dell'intervento di Servizi di psicologia scolastica, per molti versi analoghi a quello di sostegno pedagogico, Guichard e Marchais scrivono:

“Lorsque vous nous confiez un enfant pour quelque problème que ce soit et qu’il se comporte différemment de la manière dont vous nous l’avez décrit, il relève de notre intervention. Pourquoi? Parce que, dans l’école, l’enfant a changé du fait d’un accueil différent de sa (ou ses) difficulté. S’il peut changer rien que dans le temps d’un bilan ou d’une observation, c’est qu’il est possible de mettre en place une relation d’aide qui permette un changement dans le cadre de la classe. Par contre, si avec nous il n’est pas différent de l’enfant que vous nous avez décrit, s’il ne montre pas une autre façon d’être qu’en classe, c’est que l’aide ne peut pas être apportée à l’école. Pourquoi? Parce que le problème de l’enfant n’est pas dans la façon dont l’école prend en compte sa ou ses difficultés, mais dans l’enfant lui-même ou tout du moins au sein des relations intra-familiales”⁷.

Guichard e Marchais propongono una distinzione interessante fra difficoltà e problema:

“Vous direz que dans la plupart des cas les problèmes viennent de difficultés en rapport avec les conditions de vie de la famille ou de l’histoire de l’enfant. Mais c’est confondre difficultés et problème. La difficulté est une situation banale que rencontre tout enfant confronté aux apprentissages et à la vie en société. La plupart du temps elle est dépassée par l’effet du temps donné à l’enfant ou d’interventions appropriées. Même si certains enfants ont plus de difficultés que d’autres compte tenu de leur environnement ou de leur histoire personnelle et familiale. Mais leurs difficultés ne prendront pas un sens particulier ou gênant ou pathologique si quelque chose ne s’engage pas sous la forme d’un processus qui va transformer celles-ci en un véritable problème, c’est-à-dire une situation inextricable dans laquelle l’enfant reste englué et pour laquelle l’intervention des adultes semble inefficace, voire aggravante. On peut appeler cela l’échec scolaire pour le sujet qui nous intéresse”.

L'insuccesso è quindi frutto, secondo Guichard e Marchais di un passaggio da una difficoltà che potrebbe essere passeggera a un problema nel quale l'allievo si trova prigioniero. Come avviene questo passaggio?

“L’école, dans sa conception même, a pour mission de permettre aux enfants de dépasser les difficultés qu’ils éprouvent et progresser dans les apprentissages et la socialisation. Cela est valable pour tous les élèves puisque inhérent à la situation même d’apprentissage et à toute confrontation sociale. À la limite, un enfant sans difficulté n’a pas besoin d’enseignant, pas besoin d’école. Pour certains, ces difficultés qui devraient être passagères, se révèlent durables et peuvent même se transformer en véritables problèmes insolubles où l’enfant reste figé dans des difficultés insurmontables. (...) Mais, dans la plupart des cas, la ou les difficulté(s) d’un enfant vont devenir de véritables problèmes par un effet de processus dans lequel la famille et même l’école prennent une part importante. Une difficulté banale de l’enfant est sélectionnée par l’entourage (ce peut être un parent, ou les parents ou l’enseignant ou même l’école dans son ensemble). Cette sélection de la difficulté est largement causée par les résonances qu’elle peut avoir chez les personnes concernées. (...) C’est dans ce temps du processus, entre sélection et amplification/cristallisation que l’intervention de l’école est déterminante. Car elle va pouvoir être amplificatrice de la difficulté par une réaction inappropriée ou au contraire réductrice par une prise en compte ajustée et sereine ou tout du moins distanciée de cette même difficulté par rapport aux résonances inévitables. Le processus peut aboutir à une véritable pathologisation de la difficulté. Nous serons alors en présence d’un véritable problème.”

⁷ Guichard, D., Marchais, A., Que signifie une aide dans le cadre scolaire? In: Psychologie & Éducation, n° 46, 2001, p. 79-96.

Quando esiste un problema, possono nascere dei sintomi; dall'esterno si possono osservare dei comportamenti che sembrano problematici. I sintomi possono manifestarsi nel rendimento scolastico, nel comportamento sociale, nella motivazione all'apprendere, ecc. Se gli operatori scolastici colgono queste manifestazioni, cosa possono fare, come possono “essere” con questi allievi?

“Dans certains établissements scolaires, ce n'est pas bien vu pour un enseignant de se pencher d'un peu trop près sur un enfant en difficulté. Peut être faudrait-il rappeler que parmi les besoins relationnels vitaux d'un enfant, outre celui de pouvoir se dire (passer de l'expression à la communication), d'être valorisé, de pouvoir rêver et espérer, d'avoir une intimité et une capacité d'influencer son environnement, il y a le besoin d'être entendu et celui, tout aussi important, d'être reconnu. Se mettre à l'écoute de la souffrance psychique d'un enfant, c'est pouvoir disposer d'un temps de rencontre possible entre lui et l'adulte, ce qui permet de se décentrer suffisamment des exigences scolaires pour pouvoir mieux se centrer sur la personne et non uniquement sur les comportements gênants de l'enfant. Etre à l'écoute est le premier pas en direction d'un apaisement possible de la souffrance et du désarroi.

La souffrance psychique d'un enfant a ceci de particulier, c'est qu'elle résonne puissamment sur l'histoire personnelle des adultes qui l'entourent et qu'elle les renvoie à un sentiment d'impuissance ingérable. Faire quelque chose sans savoir ce qu'il faudrait faire, ni comment le faire. C'est comme cela qu'il faut comprendre qu'il y a de nombreux enseignants également en souffrance, isolés, souvent incompris de leurs collègues et quelquefois marginalisés dans leur établissement.”⁸

Anche se certe dinamiche esterne generano a scuola dei comportamenti non attesi, gli operatori non possono certo ignorarli; con questi comportamenti problematici il docente si confronta volente o nolente, così come vi si confrontano i compagni. Il disagio vissuto trova espressione nei diversi ambiti della vita scolastica, non solo nell'ambito dell'apprendimento, ma anche delle relazioni sociali. Il documento dello Stato dell'Alberta – Canada descrive gli ambiti delle difficoltà di apprendimento con le seguenti categorie, fra le quali inserisce pure la dimensione sociale dell'adattamento, ambito nel quale si manifestano oggi maggiormente le problematiche più difficili da “gestire” nella scuola.

“Le domaine métacognitif.

Ce domaine comprend le contrôle, la coordination et la surveillance actives des processus d'apprentissage; ex.: la résolution de problèmes, la généralisation, l'étude et l'organisation.

Le domaine du traitement de l'information.

Ce domaine renferme la manière dont l'information est reçue par les sens, acquise, perçue, organisée, emmagasinée (la mémoire), extraite et exprimée (les réponses observables et non observables). Dans le domaine du traitement de l'information, c'est le domaine métacognitif qui assure le contrôle actif des processus.

Le domaine de la communication.

Ce domaine comprend les habiletés auditives, les habiletés langagières (de réception et de compréhension) et l'expression du langage. Ce domaine est distinct du domaine du traitement de l'information parce que les troubles de communication ont d'importantes répercussions sur le fonctionnement scolaire et les habiletés de socialisation et d'adaptation.

Le domaine scolaire.

Ce domaine englobe la lecture, l'expression écrite, l'orthographe et les mathématiques. Au fur et à mesure que les élèves cheminent à l'école, leurs troubles d'apprentissage peuvent

⁸ Salomé, J. A., L'écoute possible de la souffrance psychique chez l'enfant. La difficulté d'enseigner. Paris: Albin-Michel, 2004, p. 109-113.

affecter leurs résultats dans des matières comme les sciences et les études sociales.

Le domaine de la socialisation et de l'adaptation.

*Ce domaine est composé de la compétence sociale, qui comprend l'aptitude à nouer de bonnes relations avec les autres et à s'adapter à son milieu. La compétence sociale est influencée par les caractéristiques affectives qui entrent dans la composition de ce domaine. L'estime de soi, les habiletés prosociales et l'autorégulation sont également des concepts importants.*⁹

I problemi di ordine sociale, relazionale, derivanti o meno da situazioni familiari, sociali, culturali, ecc. sono sempre più al centro dell'attenzione della scuola, non solo in Ticino, ma anche nel resto del mondo occidentale, oltre che nel resto della Svizzera. Addirittura il Centro svizzero per la ricerca in educazione di Aarau ha dedicato un rapporto di tendenza a questo tema. Vediamone il riassunto.

*“Fin 2005, le travail social en milieu scolaire fera partie de l'offre de près de 200 écoles de Suisse alémanique, que ce soit à titre d'essai ou de manière définitive. En 1998, on ne comptait que 16 projets, dans 34 établissements scolaires. La rapidité de cette expansion étonne d'autant plus que, dans le domaine de la formation et dans le système scolaire, pour toute innovation d'importance, il faut normalement compter dix ans au moins entre l'ouverture des débats et une mise en pratique généralisée. (...) Les conditions de vie de nos enfants et leur développement ont subi une transformation qui n'est pas encore terminée. L'individualisation de la société et la diversification des parcours de vie ont mis à mal les liens traditionnels qui unissaient l'individu à la communauté. Les conséquences pour les jeunes et les enfants sont évidentes: qu'il s'agisse d'éducation, d'orientation ou de liens sociaux, les médias et les groupes de pairs jouent un rôle toujours plus important, au détriment de la famille et de l'école. Ce transfert peut créer des problèmes et porter préjudice à l'apprentissage; les jeunes peuvent aussi en subir les conséquences au quotidien. L'école n'est pas épargnée et ces problèmes l'empêchent de remplir le mandat que lui confie la société. Sans éducation, sans intégration, et avec des conditions de développement personnel lacunaires, la formation et l'apprentissage cognitif ne sont pas possibles. On ne peut pas simplement déléguer aux parents ou à d'autres instances le soin de remédier au déficit éducatif dont l'école se fait l'écho. Il faut au contraire renforcer l'éducation à l'école en se fondant sur une conception élargie du mandat pédagogique. Le déficit éducatif dont on parle à propos des écoliers et des écolières est aussi celui des écoles; pour le combler, celles-ci peuvent soit augmenter leurs propres ressources, soit faire appel à des professionnels externes. Partout, le système scolaire se développe (introduction de l'autonomie partielle pour certaines écoles; les enseignants, plutôt individualistes, ont maintenant conscience d'être membre d'une équipe); cependant, ce système n'est, dans de nombreux cas, pas assez mûr pour qu'une conception élargie de l'éducation puisse être mise en place. Le travail social en milieu scolaire est une possibilité parmi d'autres d'augmenter les ressources du système éducatif.*¹⁰

1.4. Scuola media e disadattamento

Nella prima parte di questo documento di lavoro abbiamo brevemente illustrato l'evoluzione delle problematiche che hanno occupato il Servizio di sostegno dalle sue origini ad oggi. Abbiamo poi introdotto alcuni elementi teorici tendenti a mostrare come la scuola sia inevitabilmente luogo di espressione del disagio degli allievi. A scuola il disagio diventa facilmente insuccesso scolastico, disadattamento scolastico, comportamento asociale o aggressivo, ecc. La scuola non può però disinteressarsi di questi fenomeni e cerca con perseveranza di promuovere il suo ruolo educativo oltre al suo compito di istruzione.

⁹ Alberta Learning, Direction de l'éducation française. Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage Alberta, 2001. http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/apprentissage/apprentissage.asp.

¹⁰ Résumé du rapport de tendance No 8 du CSRE. "Die Schulsozialarbeit kommt an!" Aarau, 2005.

Crediamo però sia necessario interrogarsi su questi fenomeni che sono per forma e per intensità più vivamente sentiti all'interno della scuola e non solo. Dal canto suo la scuola si vede confrontata con allievi che non si comportano spontaneamente nel modo auspicato: non sono sempre interessati, non hanno il materiale richiesto, non osservano spontaneamente le regole, non ossequiano le richieste dei docenti, disturbano il lavoro in classe, disturbano i vicini di banco, non vengono sempre a scuola, manifestano comportamenti devianti, ecc. I docenti che si susseguono lezione dopo lezione nelle classi non hanno necessariamente tutti le stesse richieste, le stesse regole ed esigenze, nemmeno lo stesso stile di risposta ai comportamenti degli allievi. Per gli allievi questo è un buon esercizio di adattamento, ma per i docenti queste differenze sono ulteriore fonte di disagio. Per chi si vede innanzitutto come un trasmettitore di un sapere disciplinare, il dover prendere misure attive di gestione della classe, creare un clima di lavoro positivo, far sì che sia l'allievo l'attore del suo apprendimento, gestire le conflittualità fra allievi, ecc. sono azioni che vengono sentite come dei disturbi all'auspicato funzionamento normale e tranquillo di una classe nella quale tutti gli allievi condividono la stessa tensione positiva verso i risultati scolastici o l'apprendimento. Nelle situazioni di più difficile gestione, cioè nelle classi nelle quali gli allievi vengono disturbati da chi ha problemi di contenimento del proprio comportamento, anche i genitori chiedono che i propri figli non vengano penalizzati nelle loro possibilità di apprendimento o di riuscita, proprio a causa dalle condizioni problematiche della vita in classe.

Un sorvolo delle misure messe in atto in altri cantoni o paesi, ci mostrano come queste misure possono essere molto diversificate, più o meno numerose ed importanti, ma che fondamentalmente dipendono dai valori sui quali la scuola è costruita e sui quali la società intende impostare il sistema educativo in senso largo. Ricordiamo allora come tutta la scuola ticinese sia fondata da ormai un trentennio sul valore dell'integrazione. Quale significato assume il principio dell'integrazione nel contesto odierno?

- Il concetto di integrazione ha assunto significati vari a seconda del contesto e del momento storico nel quale è stato usato. L'integrazione non è solamente l'inserimento di un soggetto / allievo in un gruppo, *“l'intégration modifie l'élément intégré et l'ensemble intégrant. Tout ensemble intégré est autre chose que la somme des éléments qui le composent.”*¹¹

La Legge sulla scuola media del 1974 contempla questo principio nell'articolo 1 §3:

La scuola media obbligatoria ha lo scopo:

- a) di creare un grado scolastico con fini e metodi di insegnamento conformi alle caratteristiche intellettuali, fisiche ed affettive del preadolescente;*
- b) di assicurare all'allievo una valida formazione morale, culturale e civica di base e la possibilità di scelte e di orientamenti scolastici in conformità delle sue attitudini e dei suoi interessi.*

- La scuola che raggruppa la stragrande maggioranza degli allievi di una fascia di età, è integrativa nella misura in cui tiene conto di queste differenze e si organizza di conseguenza. L'adattabilità dei percorsi formativi e una pedagogia differenziata sono gli strumenti strutturali e pedagogici possibili nella SM ticinese per tenere conto dell'eterogeneità degli allievi, accanto beninteso al Servizio di sostegno pedagogico. Se la scuola o la classe scolastica è una piccola società in miniatura, essa è necessariamente eterogenea come lo è la società: è l'ambiente ideale allo scopo di perseguire la finalità di un'educazione morale e civica favorevole a un inserimento futuro in una società eterogenea, multiculturale, ecc.
- Una pedagogia differenziata che tenga conto delle differenze esistenti fra gli allievi è concepibile con due significati che hanno però implicazioni pedagogiche e istituzionali diverse. La differenziazione può essere una variazione dei percorsi di apprendimento-insegnamento allo scopo di raggiungere gli obiettivi definiti per tutti, oppure può prevedere

¹¹ Commissione consultiva dei Servizi di sostegno pedagogico. Rapporto No. 4, Bellinzona, 2005, p. 69.

una variazione anche degli obiettivi di insegnamento. Sulla difficoltà della scuola di attuare questi principi:

“Least restrictive environnement à l’école signifie que l’école doit parvenir à gérer les différences et accepter des objectifs qui ne soient pas identiques pour tous les enfants. En ce sens le rejet d’un système normatif pour envisager un environnement souple et respectueux des rythmes individuels et des apprentissages progressifs est la seule voie permettant de concevoir le maintien à l’école ordinaire des enfants différents. La notion de «pédagogie différenciée» symbolise parfaitement ce changement pédagogique nécessaire. Ce concept est né, ce n’est certainement pas un hasard, au moment où commençait à poindre le mouvement en faveur de l’intégration – au Tessin dans les années 70. Pourtant, depuis près de trente ans, il peine à s’imposer, bien qu’on soit conscient de la nécessité du concept ! Un contexte social conditionné essentiellement par des principes matérialistes de rentabilité et d’efficacité – où le primat de l’intelligence et la performance sont les valeurs fortes – explique en partie l’échec de son développement dans l’école régulière.”¹²

- Integrare significa beninteso non escludere qualcuno a causa di una sua diversità: è il debutto dell'uguaglianza dei diritti di fronte all'educazione, evitare la discriminazione.

“La discrimination entraîne des effets de ségrégation et d’exclusion. Nous pouvons faire référence ici à toutes les mesures scolaires dans nos cantons séparant momentanément ou de façon durable les enfants ayant des besoins spéciaux des pairs «normaux». Enfin l’égalité des chances ne signifie pas que tous les membres de la société doivent avoir des chances identiques. Dans le meilleur des cas, l’égalité des chances implique la présence simultanée d’au moins trois facteurs: égalité des droits, interdiction de la discrimination et discrimination positive en direction de groupes sociaux devant être placés dans une situation plus avantageuse par rapport à d’autres afin de leur permettre de pouvoir exercer leurs droits.”¹³

- Il principio di educabilità sta alla base di ogni politica integrativa; si tratta di credere che una crescita sia possibile. Philippe Meirieu:

“L’éducabilité est d’abord le principe «logique» de toute activité éducative: si l’on ne postule pas que les êtres que l’on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier. C’est aussi un principe heuristique essentiel: seule la postulation de l’éducabilité de l’autre interdit à l’éducateur d’attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n’a pas pouvoir et d’engager la recherche obstinée de nouvelles médiations. C’est pourquoi, sans doute, l’immense majorité des «inventions didactiques» a été effectuée par ceux et celles qui se sont attachés à éduquer des êtres jusque là réputés inéducables. Mais l’affirmation de l’éducabilité de l’autre est aussi, paradoxalement, un signe de modestie: elle interdit d’obtenir définitivement son avenir en le condamnant à n’en faire qu’une duplication de son passé; elle laisse ouverte la possibilité d’un changement, d’une réussite, d’une rédemption, dont nous savons bien, dans le registre de l’humain, qu’ils peuvent toujours advenir. Le postulat de l’éducabilité est, enfin, une sorte d’«efficace du regard» en ce qu’il communique à l’autre, le plus souvent à notre insu, une image de lui-même à laquelle nous savons bien qu’il a souvent tendance à se conformer.”¹⁴

- Il progetto di integrazione non può essere un progetto individuale di uno o l'altro degli attori scolastici; è necessariamente un progetto collettivo.

“La démocratisation de la société et de son école implique une hétérogénéité toujours croissante du groupe des élèves auquel s’adresse l’enseignement. Ce facteur ne permet plus

¹² Ivi., p. 67-68.

¹³ Ivi., p. 68.

¹⁴ Meirieu, Ph., In: www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm. (4.1.2007).

à un enseignant, seul dans sa classe, d'affronter convenablement les problèmes d'apprentissage des élèves.”¹⁵.

La collaborazione fra i docenti e con gli specialisti è imprescindibile, ma prima ancora è indispensabile una adesione dell'istituto ai principi educativi di integrazione (valori del Progetto educativo di istituto) così come una promozione di condizione di benessere all'interno dell'istituto a beneficio di tutti gli operatori. Ciò significa concertazione su misure preventive per garantire un buon clima interno e concertazione sulle misure da adottare nei casi in cui le difficoltà dell'istituto nel gestire le situazioni vengono condivise. **Le cause delle difficoltà di apprendimento o di adattamento comportamentale o sociale sono raramente legate al solo individuo portatore del disagio; è la situazione di disagio che va affrontata nella sua complessità.**

“Cette collaboration implique une relation de partenariat et de coopération. Le partenariat réfère à l'association de personnes respectant un rapport d'égalité et se reconnaissant réciproquement des ressources et la capacité de l'autre de partager des décisions par consensus. La coopération implique la reconnaissance réciproque des ressources et réfère au partage de responsabilités ou de tâches découlant de la prise de décision par consensus.”¹⁶.

1.4.1. Quando una situazione è ritenuta “difficile” o “ingestibile” in un istituto?

Una situazione è innanzitutto da ritenersi “difficile” a dipendenza del contesto nella quale è inserita. Senza un contesto una situazione non esiste, non è né facile né difficile. Una situazione è difficile o meno a dipendenza delle relazioni che intercorrono con le componenti dell'ambiente. Si preferisce quindi parlare di situazioni di difficile gestione o ingestibili all'interno di un contesto dato, in questo caso un istituto di scuola media.

Una situazione è da ritenersi “ingestibile” quando una componente dell'ambiente, in genere un allievo, manifesta comportamenti non attesi o divergenti all'interno dell'istituto scolastico; l'ambiente scolastico ne viene perturbato e le strategie di contenimento della situazione (azione e reazione reciproca delle diverse componenti in gioco) che l'istituto è in grado di mettere in atto non si rivelano sufficientemente efficaci a contenere questi comportamenti non attesi.

Fra le diverse modalità di manifestazione del disadattamento che parecchi allievi possono presentare nel corso della scolarità secondaria, ve ne sono alcuni che attirano maggiormente l'attenzione degli adulti di altri che invece coinvolgono meno o che passano maggiormente inosservati, senza essere per questo meno gravi. Fra le manifestazioni che più attirano l'attenzione dell'adulto vi sono i disturbi del comportamento sociale.

Il Ministero del Quebec, fin dagli anni '90 ha predisposto un quadro di riferimento, partendo da un'ottica clinica:

“L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifiée et par les personnes

¹⁵ Commissione consultiva, op. cit., p. 69.

¹⁶ A proposito delle difficoltà della scuola ad assumere questo partenariato, la Commissione scrive: "La principale difficulté actuelle semble résider dans le manque de préparation des enseignants à une relation de type "partenariat". Alors que le pédagogue en reconnaît la nécessité évidente, ce n'est le cas ni des décideurs, ni des agents du système scolaire, enseignants inclus. On peut légitimement penser que les enseignants refusent de voir la nécessité d'une formation au partenariat car ils ne le souhaitent pas vraiment, en raison notamment de ce que nous appelons la peur des savoirs concurrents. Nous remarquons, à l'heure actuelle, que les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'effectuer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face s'ils sont mis en concurrence avec des professionnels qu'ils ont tendance à surestimer. La formation au partenariat devrait leur permettre d'affronter ce risque en leur donnant les moyens de l'analyser et de réagir aux situations imprévues qu'ils redoutent. Elle représente un facteur d'évolution vers une formation professionnelle des enseignants, dont la responsabilisation représente un des paramètres importants". Op. cit., p. 70.

visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.”

Il deficit nella capacità di adattamento va distinto a dipendenza dell'intensità e della direzione del comportamento:

- *“de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...)*
- *de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestation de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).”*

Si tratta di comportamenti che vanno in due direzioni diverse: certi comportamenti sono poco adattati perché sono aggressivi e disturbanti verso gli altri (comportamenti sovra-reattivi), altri sono poco adattati perché nuocciono al soggetto stesso a causa di un eccessivo ripiegamento su di sé (comportamenti sotto-reattivi).

“Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.”¹⁷.

La necessità di risorse educative particolari è funzione di quanto il comportamento disturbante nuoce all'allievo stesso o agli altri. Siamo quindi nella logica di considerare come “difficili” tutti quegli allievi che manifestano **bisogni particolari**. Le principali categorie sono:

- allievi in situazione di difficoltà di adattamento per ragioni fisiche, organiche, di handicap, di disturbi del linguaggio, ...;
- allievi in situazione di insuccesso o di difficoltà scolastiche o di adattamento alla vita e alle richieste scolastiche;
- allievi con uno sviluppo settoriale precoce, detti anche “ad alto potenziale” o “superdotati”;
- allievi provenienti da paesi di lingua e cultura diversa;
- allievi con disturbi del comportamento sia di tipo aggressivo, sia sotto-reattivi.

Una classificazione dei disturbi del comportamento spesso utilizzata in questo ambito, è la **tipologia di Kauffman** (1989)¹⁸.

Tipo di disturbo del comportamento	Caratteristiche osservabili del comportamento negli allievi del settore secondario
1. iperattività e problemi associati	frequenza elevata di comportamenti che il giovane non riesce a controllare; distrazione (problemi di attenzione); impulsività (agire senza pensare); comportamento che devia dalla norma per frequenza e intensità.
2. disturbi aperti del comportamento	comportamento antisociale persistente che nuoce seriamente al giovane nella vita di tutti i giorni; comportamento apertamente aggressivo o ostile (es.: far mal ad altri, sfidare l'autorità del docente).
3. disturbi dissimulati, celati	furti, bugie, vagabondaggio, ... ; rifiuto di conformarsi alla norma;

¹⁷ Ministère de l'éducation. Ecole et comportement: l'identification des élèves présentant des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins, Québec, 1992, p.15.

¹⁸ Kauffman, J. M., Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth. Toronto: Merril Pu. Co., 1989.

od occulti del comportamento	problemi relativi alla scuola (es.: assenteismo, espulsione, insuccesso scolastico e/o indisciplina); frequenza più elevata di questi comportamenti in una età nella quale la maggior parte dei giovani hanno un comportamento meno aggressivo.
4. delinquenza giovanile e uso di droghe	abusi di droghe utilizzate intenzionalmente per produrre effetti fisiologici o psicologici.
5. Disturbi del comportamento legati ad ansia, isolamento e altri disturbi	problemi di introversione; comportamenti associati all'ansia o all'isolamento: sentimento di inferiorità, preoccupazione esagerata per sé stesso, timidezza, paure, ipersensibilità; carenza di saper-fare nello stabilire relazioni sociali soddisfacenti; paure senza ragione; fobie; ossessioni (pensieri ripetitivi); compulsività (atti ripetitivi); reticenza estrema nel parlare, mutismo selettivo; anoressia; bulimia; mericismo (vomito); disturbi della sessualità (masturbazione in pubblico e perturbazione dell'identità sessuale); movimenti stereotipati (tic).
6. depressione e comportamenti suicidari	umore depressivo; perdita di interesse per le attività produttive; problemi di comportamento: aggressività, furti e isolamento sociale; tentativo di suicidio; sentimento di disperazione.
7. comportamenti psicotici	interpretazioni deformate di sé e dell'ambiente; comportamenti gravemente devianti: isolamento autistico, autostimolazione e automutilazione.

La maggior parte dei comportamenti sono innanzitutto dei sintomi di disturbi che colpiscono gravemente lo sviluppo del soggetto stesso prima ancora che disturbare il funzionamento dell'ambiente, sia esso scolastico che sociale. Anche nelle tipologie non ordinarie presentate in precedenza si ritrovano parecchi dei disturbi evidenziati anche nella tipologia di Kauffman¹⁹.

Nella seconda parte di questo testo, per ognuna delle tipologie che abbiamo identificato, viene narrata una situazione fra le tante che in questi anni la scuola media e il Servizio di sostegno hanno affrontato²⁰. Lo scopo di queste “storie narrate” è solamente quello di rendere più palpabile e concreto a un ambito più largo di persone la riflessione sul significato del ruolo della scuola in ambito educativo e di segnalare come sia difficile, per non dire impossibile, per docenti, Servizio di sostegno e direzioni scolastiche, ignorare questi vissuti. A tal proposito si tratta quindi di pensare ad un altro modo di assumere l'attuale disagio e disadattamento, studiando nuove formule.

Seconda parte

¹⁹ Alla fine dell'articolo sono dettagliate le caratteristiche di questa tipologia con la riproduzione del testo originale di Kauffman.

²⁰ Per ragioni di protezione dei dati, garantire il più possibile l'anonimato e la non riconoscibilità delle situazioni narrate, alcuni elementi della narrazione sono stati modificati.

1.5. Commento e illustrazione della tipologia, dalla teoria alle storie

1.5.1. Passaggio SE-SM

Allievi con licenza di scuola elementare (SE), senza o con ritardo scolastico (1 o 2 anni), ma senza il reale raggiungimento degli obiettivi SE

La scuola elementare integra la stragrande maggioranza degli allievi in età di scuola obbligatoria e cerca di perseguire gli obiettivi con tutti gli allievi. I ritardi e le difficoltà di apprendimento vengono affrontati con la differenziazione pedagogica in classe o con l'intervento del sostegno pedagogico. Ciononostante non tutti gli allievi, per ragioni diverse, riescono a raggiungere gli obiettivi minimi entro la quinta elementare. La ripetizione di una classe è una misura che viene utilizzata nei casi in cui si valuta che un anno supplementare di frequenza (spesso alla fine del primo ciclo) permetta di compensare il ritardo o le difficoltà incontrate. Nei casi in cui l'allievo giunge alla fine del percorso senza aver raggiunto gli obiettivi minimi, magari con uno o due anni di ritardo nei confronti dei compagni (a causa del rinvio dell'inizio della scolarizzazione e di una ripetizione), egli passa comunque alla scuola media. Prevale il principio dell'integrazione dell'allievo nel gruppo dei pari rispetto all'acquisizione delle competenze minime. In alcuni casi l'allievo viene indirizzato, qualora la famiglia si dichiara d'accordo, verso la scolarizzazione speciale, in altri casi la famiglia non dà il suo accordo, in altri ancora le possibilità di scolarizzazione offerte dall'insegnamento speciale non si adattano alle caratteristiche dell'allievo. L'adozione del principio di integrazione, nel caso di un inserimento nella scuola media (SM), dovrebbe prevedere la possibilità per la scuola secondaria di realizzare un programma formativo che tenga conto della diversa formazione iniziale che l'allievo porta con sé dalla scuola elementare. La disponibilità a questo adattamento e le risorse per realizzarlo non sono però garantite nell'organizzazione attuale della SM.

La storia di A.:

A., presegnalato dalla SE, viene seguito dal SSP sin dal suo arrivo alla SM, presentando notevoli difficoltà di adattamento scolastico e sociale. Dopo il primo semestre, la situazione di A. appare gravemente compromessa: tre sono le insufficienze nette, tre quelle medie e una leggera. Il ritmo di lavoro è estremamente lento, dimostra una scarsa capacità di attenzione, non ha autonomia di lavoro individuale. Si presenta spesso in ritardo all'inizio delle lezioni, sprovvisto del materiale e nella seconda parte dell'anno consegna le verifiche in bianco. Fa fatica a capire le consegne e ad applicare concetti generali in ambiti specifici. Compie molti errori grammaticali ed ortografici e la redazione di piccoli testi risulta incoerente e priva di senso logico. A livello delle operazioni di base in matematica, rimangono macchinose le moltiplicazioni e le divisioni, non comprese le trasformazioni di misure. A. dichiara apertamente di non amare la scuola. Se non seguito in una relazione stretta e continua, praticamente non lavora. In una relazione più personalizzata e mirata, se adeguatamente stimolato, riesce a raggiungere obiettivi minimi. Il ragazzo sembra funzionare esclusivamente in una logica di desiderio e piacere, non di volontà.

I docenti lamentano comportamenti di disturbo continui e reiterati nelle diverse materie, che non cessano malgrado i loro interventi. A. appare isolato nel contesto scolastico, sia dai suoi compagni di classe, che dagli altri coetanei. Con il tempo si lascia però sempre più manipolare da compagni più scaltri per compiere stupidaggini e vandalismi.

La collaborazione con la famiglia (genitori separati) è difficile. La madre, elemento forte e decisionale della famiglia, appare poco collaborativa e ostile nei confronti della scuola, mancando spesso di presenziare agli incontri con lei stabiliti. Il padre appare come figura di secondo piano e sembra avere poca voce in capitolo.

Alla fine dell'anno scolastico, A. è insufficiente in italiano, matematica, francese, geografia, storia e scienze; ha inoltre al suo attivo 4 ore di assenze arbitrarie, una sospensione di un giorno ed un ammonimento grave per aver insultato un docente durante una lezione.

A. non dimostra di possedere le capacità necessarie per affrontare la scolarità media, che gli risulta ostica, fonte d'insuccesso e di esclusione. I continui comportamenti di disturbo e le provocazioni vanno letti come un'espressione di disagio da parte del ragazzo.

Dopo attente valutazioni e approfondimenti, i genitori vengono invitati a scuola per sottoporre loro la situazione di disagio vissuta dal figlio e la proposta di passaggio alla scuola speciale, dove sarebbe meglio seguito nella graduale costruzione delle sue conoscenze ed alleviato nella sofferenza per i ripetuti insuccessi. All'incontro si presenta solo il padre. Forse comprende in parte le preoccupazioni espresse in merito al suo disagio, ma non accoglie la proposta che non verrebbe mai accettata dalla ex moglie.

Allievi per i quali la SE ha sollecitato la famiglia per una loro iscrizione alla Scuola speciale, ma la famiglia non ha accettato

Nei casi in cui la misure adottate nel corso della scuola elementare non ottiene i risultati sperati, il docente titolare della classe di SE in accordo con l'ispettore scolastico e il servizio di sostegno, possono proporre alla famiglia la scolarizzazione speciale. Tale proposta deve incontrare l'accordo della famiglia poiché la legge sull'insegnamento speciale del cantone Ticino prevede che l'iscrizione alla scuola speciale debba essere inoltrata dalla famiglia. Ciò significa che l'istituzione scolastica non ha il diritto di far seguire una scolarità diversa da quella normale a un allievo, anche se manifestamente egli non soddisfa gli obiettivi di fine scuola elementare. L'iscrizione di un allievo alla scuola speciale è un atto non privo di sofferenza da parte della famiglia; vengono messe in discussione le attese e le ambizioni riposte nel figlio così come l'autostima nei propri confronti e nei confronti dell'educazione intrapresa. Si può ben capire come ogni famiglia desideri tentare, magari con misure di appoggio, una frequenza scolastica normale per il proprio figlio.

La storia di S.:

S. è un allievo di nazionalità svizzera che presenta un ritardo scolastico importante rispetto ai compagni della classe. I genitori soffrono di disturbi di diverso ordine, di tipo fisico il padre e psichiatrici la madre. Entrambi beneficiano dell'assicurazione invalidità (AI). Già nel corso della scolarità elementare il ragazzo è stato seguito dal Servizio medico psicologico con un intervento psicoterapeutico. Scolasticamente ha pure beneficiato di aiuti puntuali, ciononostante il suo ritardo scolastico rispetto agli obiettivi minimi previsto dal programma di insegnamento è sempre stato importante nel corso di tutte le SE. Alla fine della quinta elementare è stata proposta alla famiglia l'iscrizione del ragazzo alle scuole speciali, ma la famiglia ha rifiutato. Il desiderio di "normalità" ha spinto la famiglia a chiedere la frequenza della scuola media. I ritardi nell'apprendimento e il suo atteggiamento difensivo, di non confronto con la realtà, le difficoltà nell'affrontare le richieste scolastiche anche le più semplici creano notevoli problemi di adattamento e di orientamento dell'attività didattica. Un massiccio adattamento del curriculum sarà necessario.

La storia di D.:

D. aveva già compiuto i 13 anni quando è arrivato in prima media. Vive con la sola madre, la quale si è separata dal marito, descritto come violento, poco dopo la nascita del figlio. Dopo aver vissuto un periodo con i nonni, D. si è ricongiunto alla madre.

Ha frequentato la prima elementare presso un istituto con scolarizzazione interna, ma poi la madre ha deciso di iscriverlo presso la scuola comunale, in quanto riteneva che i compagni di classe esercitassero una cattiva influenza sul figlio. In seconda elementare D. è stato segnalato al docente di SP per problemi soprattutto di comportamento (costante irrequietezza, impulsività, aggressività, pugni e calci). Alla fine della seconda D. non viene promosso e la madre vive questa ripetizione come un'umiliazione.

In terza elementare cambia l'insegnante e questi riesce a gestirlo, grazie anche alla sua decennale esperienza. L'anno successivo viene inserito nella classe un nuovo allievo, anch'esso con problemi comportamentali, che solidarizza subito con D. La loro alleanza risulta negativa, riuscendo a mettere in difficoltà il loro insegnante. L'esito di questa nuova situazione risulta negativo su tutti i fronti (per l'allievo, la classe, il docente) e D., che

sembra voler attirare continuamente l'attenzione su di sé, perde gradualmente ogni contatto con i contenuti proposti, accumulando un ritardo importante.

In quinta elementare, il docente titolare propone un suo inserimento presso il terzo ciclo della scuola speciale per l'anno successivo. La proposta viene accettata in un primo momento dalla madre e lo psicologo del SMP si esprime favorevolmente nel suo rapporto per questa soluzione. Ma nel corso dell'estate la madre cambia idea e torna sui suoi passi, volendo garantire una formazione superiore al figlio.

D. viene dunque iscritto in prima media, senza che l'istituto scolastico avesse la possibilità di preparare il suo inserimento, per mancanza di informazioni; D. non tarda a farsi conoscere attraverso atteggiamenti inadeguati, provocazioni, scherno, litigiosità diffusa nei confronti di parte dei compagni, sia in classe, che fuori di essa, mettendosi in evidenza. Il docente di SP si attiva nel giro di poco tempo e viene avviato un progetto per un sostegno importante al ragazzo.

Nelle situazioni di lavoro individuale con l'adulto, D. si dimostra gentile, disponibile, quasi timoroso. In classe il suo atteggiamento cambia completamente; inoltre il gruppo classe comprende diversi elementi che a loro volta disturbano, provocano, mettono sotto pressione parte dei docenti. Il consiglio di classe viene coinvolto e sostenuto.

Il progetto comincia a dare qualche frutto, ma dopo il primo semestre, D. fa fatica a mantenere il suo impegno e si assiste ad una preoccupante regressione del suo comportamento. I contatti con la madre vengono intensificati fino a divenire praticamente quotidiani.

Questo intenso lavoro con l'allievo e di alleanza con la madre da parte del docente di SP e della docente di classe, nonché il monitoraggio offerto tramite il Gruppo operativo interno, ha permesso di contenere e di evitare un ulteriore peggioramento della situazione, ma non di ottenere gli auspicati cambiamenti. Alla fine dell'anno scolastico la madre si è trasferita in un altro comprensorio. Nel nuovo istituto scolastico D. è stato inserito a Corso pratico.

Allievi di recente arrivo in Ticino, allogliotti, con una scolarizzazione lacunosa, che non possono più restare nelle SE per una eccessiva differenza con i compagni non coetanei delle SE

Dagli anni '90 il Ticino ha assistito all'immigrazione di numerose famiglie provenienti da zone diverse da quelle dell'immigrazione precedente. Accanto ad allievi provenienti dall'Italia, dal Portogallo o dalla Spagna, sono giunti nelle nostre scuole allievi provenienti da zone in guerra o economicamente depresse, oltre ad allievi figli di genitori, in genere donne, che sposano persone del luogo e che portano con sé figli avuti da precedenti matrimoni. L'origine geografica e socio-culturale, così come la scolarizzazione di questi allievi, è spesso molto diversa dalla nostra. A ciò si aggiunge la necessità dell'apprendimento della lingua del luogo (e nella scuola media anche di due lingue straniere) per questi allievi che già devono adattarsi a una realtà di vita profondamente diversa da quella precedente. La politica scolastica ticinese non prevede misure di inserimento progressivo, bensì l'integrazione immediata dell'allievo nella scuola normale accompagnata da alcune ore settimanali di insegnamento della lingua e della cultura italiana.

Dal punto di vista scolastico, degli apprendimenti realmente effettuati, si costata spesso un livello scolastico diverso da quello dell'età anagrafica. Si potrebbe quindi pensare di inserire l'allievo nella classe corrispondente al livello degli apprendimenti, per esempio in una classe del secondo ciclo SE per allievi di 11 o 12 anni con un livello scolastico stimabile attorno alla terza o quarta elementare. Ciò creerebbe però una distanza eccessiva fra l'età, e quindi gli interessi, dell'allievo e quella dei suoi compagni di classe. Prevale quindi ancora una volta il principio dell'integrazione nel gruppo dei pari, accompagnato da misure di differenziazione anche curricolare (esonero per es. dalle lingue straniere).

La storia di R.:

Dopo essere cresciuto con i nonni, R. raggiunge all'età di 13 anni la mamma in Ticino, che nel frattempo si è risposata ed ha avuto una figlia dal secondo marito. La sua precedente scolarizzazione è stata irregolare e quindi molto lacunosa. R. ha trascorso la maggior parte

del suo tempo con compagni di strada del suo paese. Le sue migliori competenze si situano infatti a livello relazionale (in assenza di conflitto). R. è un ragazzo fisicamente sviluppato, con alle spalle esperienze molto diverse rispetto a quelle vissute dai giovani ticinesi. Il livello scolastico raggiunto non supera la seconda-terza elementare, ma è impensabile un inserimento a livello di SE. Viene dunque inserito in prima media con una presa a carico da parte del docente di corso pratico (CP). A scuola viene volentieri, perché i contatti con i compagni sono buoni. R. comincia a frequentare la scuola, ponendo mille difficoltà agli insegnanti che non riescono a coinvolgerlo e a interessarlo. Impegnativo ed estremamente faticoso è il suo adattamento alle condizioni di lavoro in classe, così come, successivamente, l'accompagnamento verso una formazione professionale. Con il tempo si aggiungono anche i problemi del suo contenimento in famiglia, dove pure fatica ad accettare regole e compiti. Solo i puntuali interventi della figura di riferimento del docente di CP - che si sono protratti ben oltre i due anni di permanenza alla SM - hanno permesso, dopo molte traversie, l'inserimento di R. nel mondo professionale e il suo adeguamento alle condizioni richieste dal mondo del lavoro.

1.5.2. Nel corso della SM

Allievi di recente arrivo in Ticino, alloggiati, con un ritardo scolastico conclamato (stimabile fra 2 e 3 anni)

Questa tipologia di situazioni è analoga a quella precedente con al differenza che gli allievi hanno in questo caso un'età maggiore e sono già sulla soglia dell'adolescenza con la prospettiva a breve termine di giungere alla fine dell'obbligo di scolarizzazione senza aver raggiunto le competenze minime per un loro inserimento in una formazione successiva.

La storia di J.:

J. è originario della ex-Jugoslavia. Arriva in Ticino a 13 anni e viene inserito in prima media dopo una verifica del suo livello scolastico che corrisponde a quello di una quinta elementare, e per certi ambiti matematici anche inferiore. J. aveva già frequentato una parte della prima elementare in Ticino a seguito di un primo ricongiungimento della famiglia, per cui conosce un po' di italiano. La sua scolarità è però poi continuata nel suo paese di origine poiché è stato collocato presso i nonni paterni. Il ragazzo si presenta come riservato, poco intraprendente, timido. I genitori sono consapevoli del carattere arrendevole del figlio e delle manifeste difficoltà di autonomia nelle mansioni quotidiane effettuate a domicilio, così come nei compiti eseguiti a scuola. Le competenze pratiche e scolastiche sono tali da impedirgli un inserimento agevole nella realtà scolastica ticinese. Le competenze linguistiche sono in evoluzione ma non gli consentono di cogliere i significati dell'insegnamento, se non i più semplici e evidenti.

Allievi che vivono in due ambienti culturali molto diversi fra famiglia e scuola. In famiglia permangono abitudini e valori legati al luogo di origine, mentre a scuola l'allievo è confrontato con valori e culture diverse con l'allievo che di fatto deve svolgere un ruolo di traduttore fra culture, senza poter quindi disporre del necessario sostegno nella continuità scuola – famiglia

Il fenomeno dell'immigrazione in un contesto linguistico e culturale diverso da quello di origine trascina con sé tutta una serie di conseguenze complesse e non sempre facilmente risolvibili. E' difficile tracciare delle tipologie ben definite, ogni caso è un caso singolo con caratteristiche proprie. E' però possibile sottolineare come la ricerca dell'integrazione sia vissuta in maniera diversa dalle famiglie immigrate. A volte è il padre che giunge in Ticino per primo per ragioni di lavoro o per sfuggire a persecuzioni e viene poi raggiunto dalla famiglia. L'apprendimento della lingua e delle abitudini sociali avviene spesso più facilmente da parte dei figli che hanno una flessibilità e un interesse all'integrazione maggiore di quelli della famiglia. Grazie alla scuola l'allievo penetra la cultura locale e la

comunicazione fra scuola e famiglia passa più facilmente tramite lui che non dai genitori. Nel contempo però egli si trova a vivere fra due realtà; quella più tradizionale d'origine a casa e quella invece della scuola che riflette un mondo esterno complesso e diverso.

La storia di E.:

E. è figlio di immigrati rom originari dell'ex Jugoslavia. I genitori sembrano preoccupati più del sostentamento economico della famiglia che non degli aspetti educativi. Ambedue i genitori lavorano. E., sin dai primi anni di SE, dopo scuola girovaga da un quartiere all'altro fino a sera tarda come abbandonato a sé stesso, con pochi limiti e regole e con comportamenti sempre più trasgressivi. Il coinvolgimento della famiglia di fronte alle difficoltà venute a creare a scuola (problemi di integrazione, di interazione con i compagni, di rispetto delle regole, di organizzazione scolastica, di apprendimento,...) è stato fallimentare. La madre non ha mai presenziato a nessun incontro con la scuola, malgrado gli inviti. Il padre si è sempre mostrato sulle difensive, riluttante e squalificante nei confronti della scuola, accusatorio nei confronti degli insegnanti. A suo dire a casa E. non pone alcun problema, può essere considerato un figlio modello. E., disorientato di fronte alle difficoltà incontrate a scuola e le scarse attese della famiglia, con il tempo stava sviluppando un'identità sempre più negativa, conflittuale con compagni e adulti, improntata sull'aggressività, la furbizia, la sopraffazione che lo portavano ad una graduale emarginazione sociale, riconosciuta da padre e figlio come forma di razzismo. Le difficoltà di relazione e di comportamento incontrati con E. e il suo genitore, hanno portato a rotture, impotenza, tentativi di avvicinamento, investimento nella relazione sempre molto fragile e a nuove rotture. Sul piano dell'apprendimento e dell'acquisizione di competenze sociali, E. stava per perdere anche l'ultimo treno. Solo un attento e paziente lavoro sul piano della relazione e dei ruoli (responsabilità) curato da Direttore, docente di classe e di Corso pratico attraverso incontri regolari con padre e figlio, ha permesso un relativo avvicinamento tra famiglia e scuola, una maggiore condivisione di obiettivi e finalità scolastiche, l'attivazione del padre a supporto del figlio nell'assolvimento dei compiti scolastici, appositamente differenziati. In altre parole, solo attraverso la graduale condivisione del progetto formativo e una fiducia di fondo - costruita non senza ostacoli tra scuola e famiglia - il contesto e le condizioni di lavoro di questo allievo hanno potuto essere favoriti, sviluppando la sua responsabilità di giovane in formazione e le sue competenze in termini più costruttivi, anche se svelano ancora la sua fragilità di fondo.

Allievi che hanno ottenuto regolarmente la licenza SE, ma che manifestano fin dall'inizio della SM ritardi di apprendimento o di sviluppo (con o senza anni di ritardo nel curriculum scolastico)

Il passaggio fra la scuola elementare e la scuola media vuole essere una transizione che non susciti troppe ansie e che tenga conto del livello degli apprendimenti acquisiti alla fine della SE. La scuola secondaria ha però anche obiettivi diversi da quelli del settore primario e chiede agli allievi una maggiore autonomia e un lavoro più intenso. Gli allievi che hanno incontrato difficoltà nelle SE possono avere difficoltà nell'adattarsi alle nuove richieste. Il passaggio delle informazioni, attraverso il servizio di sostegno, tende ad anticipare le possibili difficoltà di adattamento e a mettere in atto fin dall'inizio della prima media un accompagnamento, un sostegno ai nuovi allievi entrati allo scopo di facilitare la loro integrazione. In alcuni casi questo accompagnamento iniziale non risulta sufficiente. Uno dei modi di espressione del malessere che si crea nell'allievo che si accorge di non riuscire a rispondere in modo adeguato alle richieste è l'adozione di comportamenti di opposizione, di disturbo, di aggressione. Tutti gli allievi, in modo esplicito o solo in forme nascoste, vorrebbero riuscire a scuola ed essere come tutti gli altri. Se non ce la fanno, se la scuola gli segnala che il rendimento scolastico non è adeguato, se le risorse dell'allievo non gli permettono di colmare le lacune, egli va inconsciamente a cercare altre forme per manifestare il suo bisogno di esistere a costo di andare controcorrente.

La storia di M.:

M. era stato segnalato dalla SE come allievo con importanti difficoltà scolastiche. Alle medie, dopo un inizio abbastanza positivo, M. si è dimostrato gradualmente incontenibile nei suoi comportamenti, sia a scuola (i primi tempi si buttava a terra rifiutandosi di tornare al posto, saltava sui banchi, parlava a voce alta senza controllo,...), sia a casa. La docente di SP gli ha garantito un sostegno regolare sin dal suo arrivo alle medie, facendo leva su alcune potenzialità del ragazzo. Grandi sforzi sono stati fatti da alcuni docenti e dal suo allenatore della squadra di basket, che l'hanno incoraggiato ad investire nell'attività scolastica. M. ha saputo recuperare con grandi sforzi lacune in alcune materie: francese (con particolare investimento della docente), tedesco, matematica e italiano. Questo miglioramento ha permesso di tranquillizzarlo. Tutto questo impegno ha richiesto però molte energie, che non sempre hanno dato i risultati sperati. M. a volte perde il controllo delle sue emozioni, esprimendo un'aggressività prorompente anche contro se stesso, tirando ad esempio un pugno contro il vetro che va in frantumi e insultando senza ritegno chi ha di fronte. Alcuni insegnanti, frustrati e impotenti, non lo sopportano più. La classe vive in un clima di lavoro spesso disturbato, che penalizza fortemente l'attività didattica. Per aiutare M. a rimanere agganciato alle attività svolte in classe e a ridurre in modo consistente i comportamenti aggressivi, è stato necessario garantire all'allievo un sostegno settimanale importante sul piano scolastico e su quello personale, in modo tale da permettergli di uscire dalla situazione di crisi e di malessere personale, espressi con sofferenza e rabbia. Il lavoro di rete e di mediazione fra gli operatori scolastici interessati è stato intensificato e regolarmente aggiornato.

Allievi con scarse abilità sociali e difficoltà nel rispetto delle regole, per i quali la scuola e i docenti si dicono impotenti nella loro gestione comportamentale all'interno della classe (allievi detti *ingestibili*)

Da sempre nella scuola gli allievi manifestano comportamenti che disturbano il normale svolgimento delle attività. I problemi di disciplina nelle classi sono problemi ben conosciuti e nei tempi passati venivano contenuti tramite la minaccia di sanzioni e con il coinvolgimento delle famiglie. Non sempre la collaborazione era positiva, ma nella maggior parte dei casi la famiglia aderiva, almeno nei principi, alle posizioni educative sostenute dalla scuola.

Il fenomeno della devianza, dei problemi comportamentali in classe e fuori scuola, della difficoltà dei docenti di contenere delle manifestazioni di aggressività all'interno delle aule, ecc. hanno avuto un significativo aumento. Nel 2000 il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha istituito un gruppo di lavoro per approfondire la questione e prevedere misure di contenimento. Si è così cominciato a parlare di allievi detti "difficili" e di allievi che la scuola considera, in relazione ai mezzi e alle competenze disponibili come "ingestibili". Spesso questa tipologia di situazioni non limita la manifestazione dei problemi all'interno della scuola, ma coinvolge il contesto familiare, sociale e dei coetanei.

La storia di A.:

A. ha frequentato i primi quattro anni di SE in una scuola pubblica ed è stato poi inserito per un anno in un istituto sociale. L'inserimento però è fallito e i genitori hanno chiesto che venisse riammesso alla scuola pubblica. Alla SM emergono subito grossi problemi di adattamento scolastico e comportamentali: A. appare inquieto, fatica a concentrarsi, a stare seduto, a seguire una lezione, a contenere la sua esuberanza. Fatica molto a gestire la sua tensione psicologica interiore. Questo lo porta a dimenticare totalmente il contesto istituzionale in cui si muove e ad organizzare in continuazione le sue abituali ed inevitabili risposte alle frustrazioni di natura abbandonica/persecutoria ("Non mi vogliono bene", "Preferiscono gli altri") che docenti e compagni, loro malgrado, gli procurano. A. non ha mai ripetuto delle classi, ma i risultati scolastici, a parte qualche eccezione, sono decisamente negativi.

A. è un ragazzo molto "vuoto". L'interiorizzazione delle figure parentali non è avvenuta in modo soddisfacente. Non è descrivibile con una patologia psichiatrica chiara, ma è un "caratteriale" che richiede continui limiti posti dall'adulto e una soddisfazione immediata

ai suoi bisogni. A. non ha percezione di colpa; la sua affettività è poco strutturata. Non ha una norma interna che lo limiti positivamente, che permetta l'attesa, che canalizzi le sue energie. Non trattiene quello che gli si offre. Ha difficoltà ad investire nell'attività intellettuale, mentre investe in attività più concrete. Il gruppo è per A. un eccitante e sa porsi come leader negativo. E' abile nel cogliere le debolezze altrui. Di fronte all'impotenza degli insegnanti, viene chiesto un trasferimento di sede, che viene concesso. Il docente di corso pratico diventa la sua figura di riferimento all'interno della scuola con una presa a carico durante diverse ore settimanali. Nel tempo, con un lavoro che costa fatica e pazienza agli operatori, A. comincia a dimostrare una certa disponibilità, collaborazione, maggior capacità di ascolto, anche se in forma altalenante. I problemi sul piano dell'apprendimento permangono, ma gli agiti sono più contenuti. Negli stage svolti, iniziati con un certo interesse, si confermano la sua instabilità, incostanza e rapida demotivazione. Un importante investimento si è reso necessario per coinvolgere i genitori - sempre molto prevenuti e persecutori - nel progetto e per convincerli che il figlio, dopo la SM, avesse bisogno di un ambiente educativo e formativo strutturato e protetto.

Allievi che manifestano problemi di comportamento, relazionale o sociale di tipo aggressivo o violento, all'interno della scuola (ev. fuori scuola), con invece un comportamento adattato all'interno della classe

Se per alcune situazioni la scuola diventa il rivelatore, la cartina di tornasole di un disagio che deriva e che va ben al di là delle mura scolastiche, per altri la scuola assume un positivo ruolo di contenitore, di rassicuratore, di sostegno al comportamento dell'allievo. L'esistenza di figure adulte che hanno una funzione autorevole viene riconosciuta come un sussidio all'autocontrollo delle proprie pulsioni, dei propri desideri. Vi sono quindi allievi che se fuori scuola, senza un adulto vicino, si lasciano andare a soddisfare i primi desideri che passano loro per la testa o si lasciano facilmente influenzare da compagni magari più grandi, all'interno della scuola riescono a trovare persone che grazie a una relazione empatica, al rispetto della loro persona, all'aiuto che possono fornire loro sul piano scolastico, li contengono nelle loro tendenze aggressive o autodistruttrici.

La storia di Z.:

Z. è arrivata in Ticino all'età di cinque anni per ricongiungersi con il padre, dato che la madre non era più in grado di occuparsene. Il padre nel frattempo ha però ricostituito una nuova famiglia. Viene allora affidata alla zia. Con l'adolescenza sorgono conflitti nella loro relazione. A scuola Z. è adeguata e consegue risultati discreti e buoni. La relazione di Z. con la zia non migliora, viene dunque preparato un progetto di collocamento al Centro PAO, che fallisce in seguito ad atteggiamenti aggressivi e violenti nei confronti degli altri ospiti. Z. in crisi, non vuole più rientrare dalla zia, ma va ad abitare dal padre. Questo le comporta un cambiamento di istituto scolastico. La nuova situazione presso il padre si rivela però presto problematica: Z. è sempre meno propensa ad accettare limiti e regole, si prende ogni libertà ed inizia una vita sregolata, trascurando consapevolmente i suoi delicati problemi di salute (diabete, celiachia) e la sua persona (abbigliamento trascurato, scarsa igiene) assumendo anche comportamenti a rischio (trasgressioni, alcol, nicotina, spinelli, accattonaggio). Il padre si dimostra incapace di gestirla. La frequenza scolastica e la salute ne risentono: Z. arriva in ritardo, soprattutto il lunedì e dopo le vacanze, e la sua cera, il suo umore destano preoccupazioni. La scuola si attiva per richiamare il padre alle sue responsabilità e coinvolge la CTR. Questa deciderà per un collocamento in foyer. Alla fine dell'anno Z. viene promossa in quarta media.

Il foyer offre a Z. un ambiente strutturato, di fronte al quale si mostra però insofferente e trasgressiva, fin quando verrà dimessa alcuni mesi dopo. Alcuni fatti di aggressività verbale e fisica nei confronti di altre ragazze, la vedono coinvolta più di una volta. La direzione scolastica è costretta a sospenderla per sottolineare l'inaccettabilità di questi comportamenti. La scuola è di nuovo preoccupata che vengano meno quelle condizioni minime esterne, necessarie alla vita di una allieva di SM. Z. chiede di poter tornare a stare dalla zia, la quale non nasconde le sue preoccupazioni. La direzione scolastica riunisce le

diverse parti coinvolte insieme a Z., riepiloga i diversi aspetti problematici della questione e la sua disponibilità a volerla accogliere affinché possa terminare la quarta media, nella misura in cui una figura di riferimento valida esterna saprà contenere e sostenere la ragazza, per permetterle di frequentare e concludere con successo il suo percorso formativo. Z. conferma il desiderio di voler riprendere la frequenza scolastica con impegno, nel rispetto delle regole (a scuola e a casa) che tutti sono tenuti a rispettare per assumere adeguatamente le responsabilità di studente e per favorire la necessaria armonia. Le parole sono state seguite dai fatti: Z. appare più serena e questo le permette di conseguire risultati più soddisfacenti.

Situazioni con problematiche complesse di tipo sociale o relazionale che dovrebbero essere seguite all'esterno dai servizi sociali, ma che non lo sono in modo soddisfacente (per ragioni diverse)

Le situazioni di disgregazione sociali e familiari sono assai numerose sul territorio ticinese. Si tratta di famiglie sia indigene, sia di origine straniera che vivono situazioni conflittuali o di disadattamento sociale che spesso si trascinano nel tempo. Le difficoltà nell'assistere sul piano educativo i figli, le difficoltà nel garantire una presenza educativa a casa quando i figli rientrano, le difficoltà ad aiutare il figlio nelle attività richieste dalla scuola (compiti e studio), l'incapacità di contenere la volontà del figlio di uscire di casa la sera o di fare quello che desidera, ecc. sono difficoltà educative che si riscontrano con una maggior frequenza. Vi sono poi casi di conflitto aperto fra genitori e figli, situazioni di trascuratezza nei riguardi dei figli o incapacità di contenerli e di far rispettare le regole di convivenza. Le possibilità educative alternative alla famiglia sono rappresentate da strutture di accoglienza (in genere istituti sociali) anche se la frequenza scolastica rimane all'interno delle scuole pubbliche ordinarie. In alcuni casi si assiste persino alla difficoltà dei genitori ad assicurare una frequenza scolastica regolare. Le Commissioni tutorie regionali, la Magistratura dei minorenni, il Servizio educativo minorile, il Servizio di assistenza educativa (SAE) sono strutture che accanto ai servizi sociali e ai servizi medico-psicologici intervengono nelle situazioni di manifesto disagio sociale. I loro limiti attuali sono però evidenti sia in termini di capacità di accoglienza, sia di far fronte alle situazioni più complesse in cui famiglia e minore non sono collaboranti.

La storia di N.:

N. è un'allieva che vive con la mamma e una sorella più piccola. Ha frequentato la SM in modo regolare fino ai primi mesi di quarta media. La madre chiede aiuto alla scuola in quanto incontra sempre maggiori difficoltà nella relazione con la figlia; il rapporto risulta essere sempre più conflittuale. Viene proposto un lavoro di accompagnamento da parte del servizio di accompagnamento educativo (SAE) in collaborazione con il SSP, ma N. boicotta gli incontri con l'educatrice, facendo naufragare il progetto. A fine ottobre N. comincia a disertare le lezioni in compagnia di altri allievi della sede scolastica. La madre, disperata, si dichiara impotente: non riesce più a far rispettare alla figlia nessuna regola; N. si assenta da casa quando e come le pare, senza far sapere come gestisce il suo tempo. L'atteggiamento della madre è però ambivalente nei confronti della figlia: da un lato la minaccia di non volerla più in casa, dall'altra accondiscende alle sue manipolazioni per farla tornare al domicilio. Il Direttore della scuola, in accordo con la madre, comincia a segnalare alla Commissione tutoria regionale (CTR) le ripetute, crescenti assenze dell'allieva. Nei brevi momenti di presenza a scuola N. si dimostra insofferente a qualsiasi proposta e spesso il suo comportamento è aggressivo verso compagni e docenti.

Avvengono una serie di episodi preoccupanti, come ad es. la necessità di essere trasportata all'ospedale in ambulanza a notte fonda in seguito ad una forte crisi avuta in un bar del centro, dove è risultata positiva ad una sostanza psicotropa. Fugge poi di nuovo da casa e non si fa più trovare per tutto il mese seguente. La madre è reticente a denunciare la scomparsa della figlia per timore del suo precario statuto di rifugiata, ma infine si lascia convincere e inoltra la denuncia. Viene poi ritrovata dalla polizia e collocata in un istituto sociale. Viene visitata da uno psichiatra, che non constata scompensi. La ragazza, reticente

al collocamento in istituto, viene rinviata a casa. N. non si presenta però a scuola. Ben poco valgono i tentativi messi in atto dalla docente di SP e dal Direttore, anche se N. accetta di pianificare il suo rientro. Non ce la fa a mantenere l'impegno di frequenza regolare, poiché i suoi ritmi sono ormai totalmente sfasati nella sua quotidianità. Nel frattempo la CTR incontra la madre nel mese di gennaio e dà mandato al Servizio sociale di svolgere una perizia.

Passano le settimane, ma N. si vede oramai saltuariamente a scuola. La docente SP ricontatta l'assistente sociale, che afferma di aver rivisto N. che sembra aver capito l'importanza di riprendere la frequenza scolastica. N. tuttavia non riprende la frequenza; diversi compagni di scuola hanno modo di incontrarla in città e pongono agli insegnanti diversi interrogativi in merito al suo obbligo di frequenza.

Le settimane e i mesi passano. La CTR non ha soluzioni da offrire senza il consenso della giovane che nemmeno si presenta più, malgrado la richiesta di aiuto della madre, malgrado la richiesta di intervento dei servizi preposti da parte della scuola, malgrado il fatto che N. viva una situazione non protetta e ad alto rischio.

Allievi con situazioni familiari problematiche, con alle spalle collocamenti ripetuti in istituzioni sociali, senza una condizione personale stabile e soddisfacente

In questi ultimi dieci anni si è assistito a un aumento delle situazioni che necessitano di un collocamento dell'allievo in una struttura esterna alla famiglia. Conflitti familiari, difficoltà nell'assumere i ruoli genitoriali, problemi di tossicodipendenza dei genitori o dei figli, reati sanzionati dalla magistratura dei minorenni, ecc. sono spesso all'origine di collocamenti in istituto. L'istituzione delle UIR (unità di intervento regionale per situazioni personali problematiche, casi di violenza, ecc. da affrontare con grande rapidità e senza passare dalle normali trafale amministrative) e del PAO (centro di pronta accoglienza e osservazione per bambini e ragazzi in situazione di grave malessere personale o familiare) avvenuti in questi anni mostrano come le situazioni gravi ed urgenti siano aumentate e necessitino di nuove strutture di intervento. Gli istituti sociali hanno pure subito delle trasformazioni e si sono rivelati in difficoltà di fronte a situazioni di allievi particolarmente attivi e irrispettosi delle regole di convivenza. Capita così che istituti affermano di non essere più in grado di accoglierli o che questi vengano trasferiti da un istituto a un altro. Essere collocati in istituto o cambiare istituto significa spesso anche cambiare scuola media con tutti i problemi di riadattamento che ne conseguono.

La storia di C.:

C. è figlia unica di una coppia in cui la madre è una tossicodipendente e il padre ha gravi problemi di alcolismo, ciononostante risulta ben integrata socialmente. C. ha cambiato diverse sedi scolastiche. Sia la situazione familiare, sia quella scolastica sono sempre state problematiche. La situazione familiare è caratterizzata da continui litigi tra e con i genitori. Pochi sono le regole e limiti che vengono posti alla figlia: libertà di star fuori tutta la notte nei fine settimana e rientro alle 23 gli altri giorni. Ciò l'ha portata a frequentare compagnie di ragazzi e ragazze che fanno uso di sostanze stupefacenti, rubano, scippano, picchiano, minacciano, non dormono a casa loro. Dalla prima media accumula ore di assenza e insufficienze. In terza media esprime la richiesta di essere collocata in un foyer. Il caso è segnalato alla Commissione tutoria regionale (CTR), la quale chiede la collaborazione del Servizio sociale perché esprima una valutazione e proponga provvedimenti adeguati. Viene effettivamente collocata in un foyer sette giorni su sette. Durante questo periodo ha continuato ed incrementa la sua trasgressione all'interno della scuola. Nel contempo viene decisa una curatela educativa. Dopo pochi mesi dall'inserimento in foyer, a causa delle diverse fughe messe in atto, viene espulsa. Rientra quindi in famiglia in un villaggio di campagna nel quale i genitori si sono nel frattempo trasferiti. Inizia la quarta media in una nuova scuola media. C. manifesta insofferenza per il trasferimento in campagna, dovendo quindi vivere lontano dalla città. Non si integra né nel paese né nella nuova classe. Nel frattempo la situazione a casa si è ulteriormente aggravata. La mamma è andata a vivere con un altro uomo e lei è rimasta sola con il padre. Dopo un inizio abbastanza positivo della quarta

media, senza trasgressioni particolari, pian piano sono iniziate le assenze ingiustificate (o giustificate a posteriori dalla madre). C. invece di venire a scuola andava a fare i suoi giri in città. Queste assenze si sono via via intensificate sino a durare settimane intere. In particolare dopo le vacanze di Natale, C. si è presentata molto raramente a scuola. La famiglia è stata più volte avvertita, telefonicamente e per iscritto, rendendola anche attenta all'obbligo dei genitori di garantire una regolare frequenza scolastica della figlia. Ciononostante, le assenze sono continuate e continuano tuttora. Sicuramente non otterrà la licenza. La curatrice descrive una situazione familiare assolutamente ingestibile e degenerata, si dichiara ormai impotente a qualsiasi forma di intervento e chiede alla CTR di prendere una decisione che preveda l'allontanamento di C. dalla famiglia, pur mancando sul territorio una struttura che sappia accogliere e contenere nel tempo le continue trasgressioni della ragazza. Nessun intervento di autorità è stato preso in seguito.

Assenteismo scolastico

I fenomeni di assenteismo, come quasi tutti i comportamenti sociali devianti, derivano dall'influenza di quattro fattori: la famiglia (caratteristiche socio-culturali, inquadramento carente, ...), la scuola (insuccesso, scarsa motivazione, indisciplina, ...), il gruppo dei pari (compagni devianti con condotte a rischio, con problemi di frequenza, ...) e di altri fattori extra-scolastici oltre alla situazione psicologica personale del soggetto (problemi di salute, ansietà, solitudine, malessere, mancanza di fiducia in sé).

Da una decina d'anni ormai la lettura pedagogica e le preoccupazioni istituzionali dei paesi europei, annunciano come l'assenteismo sia diventato un problema rilevante. L'Università di Friburgo ha lanciato nel 2005 un progetto di ricerca sul tema. In Francia nel 2003 le cifre ufficiali parlavano di un caso su mille allievi²¹. *Le Monde* del 7.2.2005 indicava una percentuale del 5% di allievi in situazione di assenteismo, considerando il criterio di quattro mezzogiornate di assenza al mese. In Belgio nel 2000²² una ricerca dell'*Université libre de Bruxelles* indicava come l'assenteismo prenda inizio da episodi di non frequenza sempre più regolare sotto l'influenza di una "situazione familiare a integrazione debole" più o meno combinata con l'influenza di un gruppo sociale che anch'esso non frequenta regolarmente. Un altro fattore messo in rilievo in altre indagini è l'influenza della cultura dell'istituto scolastico: l'assenteismo è più spesso presente negli istituti che non hanno una cultura di istituto esplicita e sistematicamente perseguita; meno l'istituto ha delle ambizioni e delle richieste verso i propri allievi, più l'assenteismo sarebbe presente²³. Si tratterebbe quindi di saper valorizzare le riuscite degli allievi affinché l'atmosfera dell'istituto sia propizia alla loro presenza e non li dissuada dal frequentare. Un controllo rigoroso delle presenze e un intervento rapido nei casi di assenze ripetute, sembrano misure necessarie per contenere il fenomeno. Se la lotta contro l'assenteismo ha un aspetto normativo, altre misure possono ridurre il fenomeno:

- *“Le tutorat: un adulte fait des bilans réguliers avec un élève absentéiste, à partir d’une grille de suivi*
- *La formation des personnels de surveillance*
- *Mesures portant sur l’organisation de la vie scolaire: aménagement et animation de lieux de détente, de travail (foyer, CDI,...)*
- *Mesures d’aides et d’accompagnement des élèves: soutien scolaire, aide aux devoirs,...*
- *Interventions d’anciens élèves en situation de réussite scolaire ou professionnelle”.*

²¹ L'essentiel; no.9: publication électronique de la caisse nationale des allocations familiales – direction des statistiques et de la recherche. février 2003, p. 9.

²² Décrochage scolaire et modes de vie des jeunes; in <http://homepages.ulb.ac.be/~ndacosta/promes/sano38.html> (1.2007).

²³ Académie de Tours:

www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/documentation/files/viescolaire/chantierseducatifs-gestionabsenteisme.pdf

Quale riassunto della problematica, riportiamo una parte della sintesi del rapporto francese di C. Blaya²⁴:

“L’absentéisme est un des indicateurs possibles du désinvestissement scolaire. Il peut prendre différentes formes selon les causes et les contextes qui l’engendrent ou le favorisent. Cependant, l’absentéisme peut aussi ne pas être le reflet d’un désinvestissement scolaire mais celui de problèmes tels que la phobie scolaire, la dépression, la violence à l’école ou des problèmes familiaux importants qui se traduisent par un désinvestissement. Une typologie des absentéismes peut être proposée, se partageant entre absentéisme de retard, précurseur d’un absentéisme plus régulier, absentéisme de l’intérieur ou «drop in», le zapping ou l’absentéisme choisi. L’absentéisme chronique se caractérise par certains traits tels que: fort rejet de l’école, retard scolaire, amitiés avec des pairs qui sont eux aussi absentéistes, frères et sœurs absentéistes. Cette forme d’absentéisme s’inscrit très tôt dans la scolarité. Ce type d’absentéisme est souvent associé à d’autres troubles tels que la consommation de drogue et d’autres signes dépressifs majeurs. Les facteurs prédictifs de décrochage tels qu’ils sont identifiés par plusieurs études sont d’abord les suivants: être un garçon, de famille désunie ou reconstituée, avec des parents ayant été peu scolarisés ou ayant une vision de l’école négative, être en échec et retard scolaire, déménager fréquemment, avoir un faible support familial pour les devoirs, être scolarisé en classes spéciales. Il existe en France une forte corrélation entre la catégorie de l’établissement (sensible ou non) et l’absentéisme.

Les mêmes tendances sont observées outre-Manche, aux Pays-Bas ou en Australie, en relation avec la précarité économique, même si d’autres recherches montrent que les milieux défavorisés ne sont pas seuls concernés. L’échec scolaire est un thème récurrent dans les recherches sur le décrochage et l’absentéisme, le retard scolaire faisant partie des indices de décrochage potentiel au même titre que l’absentéisme. La recherche rapporte «l’impact important du curriculum sur le désir des adolescents d’être présents à l’école ou en classe». L’isolement social et les comportements perturbateurs interviennent également comme indicateurs de l’élève «à risque» de décrochage. Les variables familiales sont fortement associées au problème de l’absentéisme même si l’établissement scolaire est loin d’être sans responsabilité dans la construction des processus en question. Il faut souligner le caractère probabiliste de ce type d’approche, les facteurs identifiés n’ayant d’effet qu’associés et cumulés et n’impliquant pas une interprétation déterministe. Aucun facteur n’est à lui seul explicatif.

L’absentéisme peut être favorisé, voire provoqué par un climat scolaire peu propice à la motivation des élèves, les processus d’orientation et les relations enseignant/élève difficiles sont au centre de cette construction. L’ennui est souvent invoqué par les élèves, qu’il s’agisse d’expliquer leur comportement indiscipliné et leur rébellion contre le système scolaire ou leurs absences. De plus, l’ennui favoriserait la consommation de drogues et d’alcool et la réticence à se soumettre à la discipline de l’école. L’expérience scolaire est un des grands facteurs prédictifs du décrochage scolaire et les écoles peuvent aussi bien être un facteur de protection qu’un facteur de risque. Les études montrent d’ailleurs une grande disparité entre les établissements, tant au niveau de l’absentéisme qu’au niveau du décrochage. L’absentéisme est également source d’échec scolaire. Il a une incidence certaine sur les résultats obtenus aux examens tant au niveau des absentéistes chroniques qu’occasionnels. D’après une étude sur l’insertion professionnelle des jeunes absentéistes, il s’avère que les conséquences ne s’arrêtent pas à une sortie du système éducatif sans diplôme. Lorsqu’on a été absentéiste, on a deux fois plus de risque d’occuper un emploi précaire et de ne pas progresser dans sa carrière que les élèves ayant échoué à leurs examens sans avoir développé de comportement absentéiste.”

²⁴ Blaya, C., Absentéisme de élèves: recherches internationales et politiques de prévention. Ministère de la jeunesse, de l’éducation et de la recherche – PIREF. Sintesi del rapporto a <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blayaresume.pdf> e rapporto integrale a <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>, 2003.

Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per cause organiche, malattia grave,

...

La malattia temporanea o continua, derivata da cause che possono essere organiche, a volte genetiche, può essere anch'essa causa di difficoltà scolastiche, in particolare per quanto riguarda la frequenza regolare della scuola. Il vissuto dell'allievo di fronte a una malattia di cui ha sempre sofferto, è diversa dalla malattia insorta nel corso della preadolescenza. Dal punto di vista pratico, ad esempio nei casi di malati di tumore, la scuola cerca di garantire il mantenimento del contatto casa-scuola durante la cura e il decorso della malattia (in alcuni casi anche tramite il contatto via internet). Nei casi di handicap sensoriali si tratta di trovare soluzioni praticabili all'interno degli spazi e all'interno dell'istituto. Più problematiche sono invece le situazioni di malattie che vengono vissute in modo drammatico e non accettate da parte della famiglia o dell'allievo, oppure ancora quando attorno alla malattia del figlio si costruiscono legami familiari problematici.

La storia di R.:

R. non inizia la prima media con i compagni: un carcinoma lo costringe all'ospedale oramai da due anni, essendogli la frequenza scolastica in parte preclusa già gli ultimi anni di scuola elementare. I primi tre mesi lo vedono alle prese con disturbi fisici di diverso ordine (connessi ad un trapianto, infezioni, malessere generale) per cui la degenza in clinica rappresenta la sola possibilità di esistenza. Tra disagi e difficoltà enormi, R. rientra parzialmente al domicilio verso metà dell'anno scolastico. A causa delle ridotte capacità immunitarie, l'incontro con persone estranee e quindi la frequenza scolastica, gli sono evidentemente preclusi. I mesi di aprile e maggio vedono un miglioramento relativo delle sue condizioni fisiche e l'opportunità di una frequenza parziale delle lezioni del primo anno scolastico di SM. Sin da settembre l'istituto di SM si era impegnato nella pianificazione dell'accompagnamento scolastico e formativo del giovane teso a favorire la continuazione della formazione scolastica di base al fine di permettere l'eventuale inserimento dell'alunno nella attività della classe (dando continuità a quanto in parte già fatto dalle SE, dall'ospedale e dalla mamma) e di una forma di recupero delle abilità sociali di R.

Sulla base del progetto inoltrato all'Ufficio delle scuole speciali, la SM ottiene per il primo biennio di scuola un numero di ore/lezioni che gli permette di realizzare un accompagnamento scolastico ed educativo individuale dell'allievo, sia all'ospedale, sia a domicilio e presso l'istituto scolastico. Direzione e corpo insegnante della scuola predispongono un piano orario a misura del giovane, organizzano i materiali scolastici, preparano la classe di accoglienza di R., sensibilizzano gli ignari, sviluppano un movimento di sostegno a scuola a favore di R. e della sua famiglia. L'insegnante incaricata di accompagnare individualmente R. riesce a concretizzare quanto stabilito: garantendo una stimolazione costante e la verifica della formazione dell'alunno; facendo opera di contenimento, di appoggio morale e di aiuto concreto, non solo sul piano scolastico a R. e a sua madre. Le relazioni "scuola-ospedale", "scuola-casa", "compagni-alunno" sono curate regolarmente dai membri della comunità scolastica nel rispetto delle indicazioni sanitarie fornite. Il gruppo preposto al coordinamento e al monitoraggio del progetto ha avuto incontri regolari con i medici curanti. Sempre sotto stretto controllo medico, R. vede progressivamente migliorare la sua salute. R. termina la SM ed ottiene la licenza.

Tra timori e incertezze di tutti, fra assenze e ricoveri del giovane, la riuscita del progetto ha potuto essere garantita certamente grazie all'assunzione corale degli interventi da parte degli insegnanti, alla coordinazione delle attività dei singoli (costruitasi progressivamente anche in modo informale) e, non da ultimo, al rispetto assicurato alle funzioni e ai compiti di ognuno.

Situazioni di non frequenza scolastica o frequenza irregolare per cause non organiche (fobie, mali psicosomatici come conseguenza di relazioni familiari distorte, ...)

Il malessere psicologico di un allievo trova espressioni diverse da una persona all'altra. Accanto alle manifestazioni aggressive, di disturbo o di chiusura su di sé, vi sono anche le manifestazioni che si possono genericamente chiamare psicosomatiche che però possono essere anche gravemente invalidanti e impedire la normale frequenza scolastica.

All'inizio del '900 non si distingueva la fobia scolastica dal marinare la scuola. Jung nel 1913 cita per la prima volta il "rifiuto nevrotico" di andare a scuola. Johnson nel 1941 propone il termine di fobia scolastica per definire un sintomo o una sindrome per la quale troviamo definizioni diverse. Ajuriaguerra parla di allievi che per ragioni diverse si rifiutano di frequentare la scuola e resistono con reazioni molto vive di panico se si cerca di forzarli.

Lebovici scrive che la fobia scolastica costituisce un sintomo nevrotico e caratterizza l'organizzazione di una nevrosi invalidante; sarebbe una forma molto particolare di ciò che veniva chiamato il rifiuto scolastico o rifiuto ansioso.

In alcuni casi la manifestazione è temporanea, causata da fattori legati ad esempio a un cambiamento di scuola; i sintomi rientrano con delle modifiche alla organizzazione della frequenza scolastica²⁵. In altri casi invece la fobia appare in modo progressivo. L'adolescente si ritira progressivamente dai diversi ambiti di attività, ritirandosi sempre più in casa e condizionando la vita dell'intera famiglia. L'allievo può promettere che domani andrà a scuola, ma il giorno successivo ciò gli è totalmente impossibile a causa di violenti attacchi di panico.

La storia di K.:

K. è un ragazzo molto timido, che ottiene risultati scolastici nella norma. Purtroppo K. è soggetto ad una rara forma di diabete e soffre di altri disturbi. Vive solo con la mamma, che nel frattempo si è lasciata con il marito. K. è molto legato alla mamma e la mamma è molto legata al figlio. All'inizio della quarta media comincia una sua lunga assenza e K. non rientra mai più a scuola, declinando visite di docenti e allievi. Egli sostiene che i compagni spesso lo prendono in giro e lui non può fare a meno di sottrarsi a questa situazione. Il terapeuta redige un certificato medico con il quale giustifica l'impossibilità per K. di frequentare la scuola a causa di una grave forma di problematica psichica. K. rimane chiuso in casa per oltre un anno ed esce solamente per gli allenamenti sportivi. Dopo un anno di assenza, la madre chiede un aiuto alla scuola affinché il figlio possa studiare a domicilio alcune materie in base alle indicazioni degli insegnanti, grazie ad un intermediario accettato da K. L'aiuto viene offerto e K. riprende a studiare a casa alcune materie con un certo impegno sulla base di semplici compiti assegnati dai docenti. Tenterà pure un breve stage di orientamento professionale che però fallirà già al secondo giorno.

La storia di A.:

A. è un ragazzo nato prematuro con uno sviluppo psicomotorio lento. All'asilo è seguito da una logopedista a causa di importanti disturbi fonologici e del linguaggio. Viene rinviato l'inizio della scolarizzazione. Alla SE è seguito dalla logopedista e dalla docente di SP per un disturbo in tutte le attività che richiedono l'uso della lingua e anche un disturbo specifico dell'apprendimento. Le prove per la diagnosi della dislessia sono al limite della normalità; confusione a livello spazio-temporale, difficoltà nella memoria di parole, livello cognitivo generale basso attorno a 90 punti.

Già alla SE A. soffriva di frequenti mal di testa ed era stato visto per questo da un neurologo: non era stato trovato nulla di organico e la diagnosi era stata di "stato ansiogeno e ipersensibilità ai fattori atmosferici (meteopatia)". Quest'ultima diagnosi è stata interpretata dalla madre nel senso che A. è "sensitivo", vale a dire che sta male quando "sente" che arriva un disastro naturale (tipo terremoto) o sta per succedere qualcosa di brutto in famiglia. A diverse riprese ha seguito una cura di Ritalin per presunti problemi di iperattività.

I genitori si sono separati quando A. era alle elementari. I conflitti educativi tra i genitori risultavano palesi. La mamma sembra una persona molto ansiosa e insicura; il padre poco

²⁵ Si potrebbe anche supporre dal punto di vista teorico che il cambiamento scolastico intervenuto poco prima della manifestazione della fobia fosse solamente l'elemento scatenante. In tal caso però accanto al rientro del sintomo a seguito di modifiche organizzative dovremmo aspettarci l'apparizione di altri sintomi, il che non sempre avviene!

presente e piuttosto severo. Sarà seguito regolarmente una volta la settimana da una logopedista. Anche il DSP della SM si occupa di A. seguendolo regolarmente. Nei primi mesi di SM, A. dimostra un grandissimo impegno scolastico e un buon comportamento, anche se molto passivo. La mamma lo segue moltissimo e lui fa tutto quello che può. Questi aspetti positivi sono certificati nel rapporto scolastico del primo periodo. Ciononostante, in alcune materie viene segnalato un rendimento insufficiente. Poco dopo aver ricevuto il giudizio resta a casa ammalato per circa una settimana, ma quando dovrebbe ritornare a scuola inizia a fare storie, dicendo che non vuole più venire, che la scuola è inutile, che la mamma non gli vuole più bene se insiste per mandarlo.... Inizia poi a lamentarsi di mal di testa e a dire che non può venire a scuola. Dopo qualche giorno la madre lo porta a scuola, ma non riesce a farlo scendere dall'auto. I diversi operatori dicono alla mamma che molto probabilmente i disturbi sono di ordine psicosomatico, ma la madre insiste più volte nell'affermare che A. "sta male davvero". Il DSP prende contatto anche con il pediatra che conferma di non aver trovato nulla di organico. A. riuscirà comunque a terminare l'anno normalmente.

Già all'inizio della seconda però iniziano a manifestarsi assenze sempre più numerose e prolungate. A. dice di stare male, di avere mal di testa e/o mal di pancia e/o altro ancora. La mamma a questo punto si lamenta che la scuola non crede né a lei né al figlio "che è veramente malato". Richiede continue visite al pediatra che conferma di non avere spiegazioni organiche per questi malesseri, ma di essere anche lui propenso per l'origine psicosomatica. Seppur senza convinzione, il medico prescrive quindi una cura contro l'emicrania, che ha effetto sulla stessa, ma "provoca" disturbi di ordine intestinale. A. continua a non venire a scuola, tranne qualche mezza giornata ogni tanto. Dopo un colloquio con entrambi i genitori, viene richiesto dalla scuola l'intervento del medico scolastico che sottopone A. a tutte le analisi del caso senza trovare nulla di anormale. In una successiva riunione tra scuola, logopedista e medico scolastico per fare il punto alla situazione, tutti concordano nel ritenere che le cause dei disturbi di A. siano da ricercare da una parte nelle sue oggettive difficoltà intellettive e di apprendimento e dall'altra nel modo di affrontarle/negarle della madre, nel suo modo sbagliato di reagire ai primi sintomi di A. e alla sua eccessiva apprensione. Si decide quindi di segnalare il caso al Servizio Medico Psicologico (SMP), confidando che la coppia madre-figlio sia presa a carico da uno psichiatra. Si incarica della segnalazione il medico scolastico. Nel frattempo A. continua a non venire a scuola, trovando di volta in volta una nuova (o vecchia) scusa; se prima negava qualsiasi relazione tra i suoi malesseri e la scuola, ora comincia ad accusare di volta in volta compagni e docenti di fatti veri, presunti o distorti. La mamma sostiene il figlio e amplifica queste "accuse". A. ormai non esce più di casa e passa le sue giornate dormendo tantissimo, mangiando e giocando alla Play-station. In tutto questo periodo la mamma mantiene intensi contatti con la scuola, telefonando per informare, sfogarsi e chiedere consigli. Sia con la mamma, sia con A., la scuola ha esplicitato il fatto che i disturbi attuali erano dovuti non tanto a malattie organiche, ma al disagio nel confrontarsi con le esigenze di apprendimento e sociali della scuola. La scuola si era detta disponibile ad aiutare A. adattando le richieste dei docenti e il curriculum scolastico. A. sembrava apparentemente d'accordo con queste proposte, ma dopo aver promesso a tutti che avrebbe ricominciato la scuola a queste condizioni, si è di nuovo rinchiuso in casa. Un ultimo tentativo da parte della scuola di andarlo a prelevare direttamente a casa ha dato esito negativo poiché il ragazzo si è chiuso in camera col chiavistello e nessuno è riuscito a farlo uscire.

In accordo col SMP si decide allora per un collocamento in istituto. Davanti allo psicologo, sia la mamma che A. si dicono d'accordo per un collocamento volontario. Il giorno seguente però A. dice di aver cambiato idea, di essere d'accordo di cambiare scuola e di andare in istituto durante il giorno, ma non di restarci a dormire. A questo punto viene deciso di segnalare il caso alla Commissione Tutoria Regionale.

Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per ragioni sociali, mancanza di assistenza familiare ...

Se per alcuni allievi la scuola rappresenta un luogo di sicurezza e di contenimento, per altri può rappresentare un ulteriore luogo nel quale trova espressione il disagio sociale. Questo può essere anche aggravato da richieste scolastiche che l'allievo non sa assumere autonomamente quali lo svolgimento dei compiti o lo studio regolare. I compagni stessi possono a loro volta far pesare al ragazzo la sua situazione. Senza un contenimento familiare o da parte di una istituzione fondata sulla regolarità, l'allievo va alla ricerca di soluzioni alternative, evitando il confronto con il reale.

La storia di B.:

B. è arrivato alla SM già segnalato dalla SE come un bambino molto problematico, soprattutto a livello comportamentale: non si applica, non fa i compiti, non finisce quasi mai i lavori, molto aggressivo, picchia i compagni, ha una scarsissima conoscenza dei ruoli e delle gerarchie, vuole mettersi in mostra, reagisce in modo violento. Ciononostante era stato seguito solo parzialmente dal DSP poiché il rendimento scolastico non poneva problemi particolari e non era stato segnalato ad alcun servizio.

La sua situazione familiare è molto intricata. B. non conosce veramente il suo padre biologico che vive in America. Nei primi anni di vita ha avuto un altro padre, convivente della madre, la quale si sposa poi con un'altra persona ed ha una bambina. Anche questa relazione però si interrompe. Il padre biologico si è rifatto vivo quando B. è alla scuola media, scombussolando la situazione già poco stabile. La mamma si rivela piuttosto incapace di gestire convenientemente la situazione, alimentando, a più riprese sentimenti, di odio nel figlio.

Alla SM sono continuate le difficoltà e i problemi soprattutto a livello di comportamento e di impegno; già in seconda questo atteggiamento ha avuto gravi ripercussioni anche sul rendimento. Viene sostenuto regolarmente per quattro anni dal DSP e segnalato al Servizio medico-psicologico (SMP) dove è seguito per qualche mese. Di fronte alle difficoltà familiari, è stato chiesto l'intervento del Servizio di accompagnamento educativo (SAE). L'educatrice ha seguito regolarmente sia B. che la madre per alcuni mesi. A quel punto è stato chiesto l'intervento della Commissione tutoria regionale (CTR) perché "il SAE non ha più strumenti utili da applicare a sostegno dell'ambito familiare".

Nel frattempo B. è stato protagonista di furti e danneggiamenti durante le vacanze estive e poi ancora durante l'anno scolastico successivo che hanno portato ad almeno due denunce alla Magistratura dei minorenni. Non sono stati presi provvedimenti di rilievo. B. è stato minacciato di essere inviato in una struttura della Svizzera tedesca nel caso dovesse esserci una nuova denuncia. La situazione scolastica è irrimediabilmente compromessa. E' escluso che possa ottenere la licenza e molto probabilmente avrà anche una insufficienza nel "comportamento". Da qualche mese viene a scuola quando vuole e il più delle volte disturba. Arriva regolarmente in ritardo anche di ore, non ha il materiale, non fa i compiti, fa praticamente quello che vuole approfittando anche di un certo timore che ormai anche i docenti hanno di entrare in conflitto con lui (c'è timore che possa arrivare allo scontro fisico). Purtroppo non si riesce a coinvolgerlo attivamente nemmeno in un progetto di orientamento. Anche la sua situazione personale appare sempre più compromessa: fa regolare uso di sostanze stupefacenti, compie diversi episodi (provati o sospetti) di reati e vandalismi, è in costante e aperto conflitto con la madre (mobili e porte sfasciate), in alcune occasioni ha manifestato propositi suicidi. Si sono cercate soluzioni per terminare l'anno e definire un progetto per il futuro. Sentite le proposte elaborate in collaborazione tra scuola e CTR, B. ha espresso chiaramente l'intenzione di non più venire a scuola e da allora non si è più presentato.

Allievi già prosciolti dall'obbligo scolastico, poco motivati verso l'apprendimento e senza prospettive professionali, per i quali è stato stipulato un contratto educativo che fatica ad essere mantenuto

Una percentuale non irrilevante di allievi arriva al termine dell'obbligo scolastico con un ritardo scolastico di uno o due anni, dovendo quindi ancora frequentare la scuola per giungere alla licenza di scuola media o per essere pronti ad uscire nel mondo del lavoro. Si tratta in genere di allievi che hanno avuto problemi di riuscita scolastica fin dalle scuole elementari, alcuni avendo già subito un rinvio della scolarizzazione all'età di 6 anni, hanno poi ancora ripetuto una classe alla SE oppure in prima media. Il loro rapporto con la scuola, con il sapere e l'apprendimento è gravemente compromesso, così come la fiducia in loro stessi. Dal canto suo la scuola genera inevitabilmente situazioni di questo tipo poiché il sistema di valutazione si autocalibra in modo tale da avere sempre e comunque un certo numero di allievi al di sotto della sufficienza. Nella misura in cui questi allievi che vivono l'insuccesso sono sempre gli stessi dalla scuola elementare in avanti, al momento in cui

giungono alla preadolescenza, il loro piacere epistemofilo si estingue rapidamente a profitto degli interessi sociali esterni alla scuola. Nel contempo però questi allievi non hanno beneficiato di una crescita nemmeno sul piano della conoscenze, né della conoscenza delle proprie possibilità e degli interessi, né dell'autonomia. La scuola diventa inesorabilmente luogo di sofferenza (anche se nel frattempo hanno imparato tutta una panoplia di strategie di sopravvivenza per ridurre l'ansia), ma è anche un luogo protetto che è difficile lasciare.

Problemi di adattamento si manifestano sia all'interno della scuola, sia al momento di lasciare la scuola (vedi tipologia seguente). Da un punto di vista sociale, famiglia e allievo sanno molto bene che è opportuno ottenere la licenza di scuola media e non solo il proscioglimento dall'obbligo scolastico, anche se il titolo di studio non è necessario per iscriversi a un tirocinio professionale. Nella maggior parte dei casi quindi, l'allievo prosciolto continua la scolarizzazione fino al termine della quarta media. A chi si trova a continuare la frequenza dopo esperienze di insuccesso scolastico, avendo manifestato problemi di comportamento o di rispetto delle regole, è possibile vengano poste delle condizioni sotto forma di contratto educativo nel quale l'allievo si impegna ad ossequiare un certo numero di clausole, pena l'esclusione dalla scuola. Questi contratti dovrebbero avere una funzione di monitoraggio continuo del percorso scolastico, mentre vengono a volte usati come strumenti di pressione nei momenti in cui gli allievi infrangono uno dei vincoli posti. E' ovvio che per questi allievi non è facile rispettare autonomamente regole e interessarsi della scuola dopo un percorso tormentato, ma non sono nemmeno pronti ad uscire nel mondo del lavoro. A dipendenza della situazioni, la scuola accompagna l'allievo con delle misure di sostegno, lo esonera da alcune materie, offrendo una formazione nell'ambito del Corso pratico.

La storia di J.:

J. è un'allieva con capacità intellettive nella norma. Vive con la madre, il padre adottivo e il fratello maggiore di due anni. Ha frequentato la SM con crescente difficoltà, con scarse capacità relazionali con gli adulti e difficoltà ad accettare le regole di vita interne all'istituto scolastico, senza acquisire mai una sufficiente autonomia di lavoro, con scarso senso della realtà e una discreta resistenza all'assunzione di responsabilità. In terza e quarta media ha potuto fruire dell'importante aiuto personalizzato offerto nell'ambito del Corso pratico, teso a rispondere ai suoi bisogni più specifici in vista anche del suo futuro inserimento professionale.

J. ha opposto molta resistenza al suo sviluppo personale, oscillando tra il ruolo di adolescente in conflitto con l'adulto - ostentando un certo senso di onnipotenza - e quello di adolescente in conflitto con se stessa, che cerca di spuntarla anche per mezzo di forme di regressione. Il suo coinvolgimento su un piano più progettuale per quanto riguarda il suo futuro professionale, è stato arduo e ha dato scarsi frutti. Ogni qualvolta il percorso svolto con il docente di CP e l'orientatore scolastico portava alla necessità di una verifica personale attraverso l'esperienza da svolgere nel settore professionale preso in considerazione (stage), J. tirava i cosiddetti remi in barca rifiutando l'esperienza e l'assunzione di ogni responsabilità. Malgrado l'alleggerimento degli impegni scolastici (esonerata da tedesco e francese) e il consistente aiuto ricevuto a Corso pratico, J. ha preso poco sul serio l'impegno scolastico in quarta media. Con sua grande disapprovazione, ha dovuto realizzare infine di non aver ottenuto la licenza. Pianti disperati hanno caratterizzato il suo ultimo giorno di scuola, durante il quale ha deciso di ripetere l'anno, rifiutando soluzioni alternative (Pretirocinio di orientamento). Nulli sono valsi i discorsi tesi a mettere in dubbio questa soluzione. La sua decisione è stata ferma e il cambiamento di atteggiamento nei confronti della scuola per lei scontato. Ma pure a nulla sono valsi gli impegni presi e sottoscritti all'inizio del nuovo anno scolastico con il Direttore per quanto riguarda l'impegno personale. I buoni propositi hanno lasciato ben presto il posto alle vecchie abitudini, preferendo forme di resistenza al cambiamento e all'investimento personale. Al termine dell'anno scolastico non ha raggiunto gli obiettivi minimi per ottenere la licenza.

1.5.3. All'uscita dalla SM

Situazione di allievi non pronti all'inserimento in un tirocinio o in un pretirocinio

Alla fine della SM, o all'età del proscioglimento dall'obbligo scolastico, non tutti gli allievi sono pronti ad entrare nel mondo del lavoro sia per ragioni di formazione scolastica carente, sia per ragioni di autonomia, motivazione e maturità personale. Si tratta di allievi che hanno avuto un percorso tormentato sul piano familiare, sociale e scolastico, oppure di allievi di recente arrivo nel nostro paese, che non conoscono ancora in modo sufficiente la lingua e le abitudini locali.

La storia di F.:

F. è arrivato in Ticino all'età di 13 anni. E' stato inserito in terza media in base alla sua età, senza conoscere una parola di italiano. F., completamente spaesato, ha subito dimostrato di non essere in grado di rispondere alle diverse richieste della scuola. I genitori hanno confermato che il figlio incontrava parecchie difficoltà a scuola anche nel paese di origine e che aveva ripetuto due classi (alla SE e in prima media). La madre è psicologicamente malata e la situazione si è aggravata con l'arrivo del figlio.

Una presa a carico importante è stata fatta dalla docente di lingue e integrazione prima, dal docente di CP poi. Le difficoltà di F. si sono rivelate nei diversi ambiti: nella comprensione orale, nella scrittura (anche nella ricopiatura di un testo), nella lettura di un testo semplice, nell'organizzazione spazio-temporale. Per lunghi mesi F. si è ostinato a parlare la sua lingua materna, il portoghese, e risultava completamente disorientato negli spostamenti interni all'istituto scolastico. Le sue difficoltà scolastiche e il suo disagio, espresso anche a livello relazionale, aumentavano col passare del tempo e F. si dimostrava sempre più inadeguato alla vita scolastica, assumendo un ruolo negativo in classe. E' stato proposto un bilancio da parte del SMP, sia per quanto riguarda le capacità cognitive, sia per quanto riguarda il disagio manifestato dal ragazzo: scarse capacità intellettive, un certo grado di confusione e uno stato di sofferenza dove risulta pregnante l'assenza di figure di riferimento nell'ambiente familiare e di un ambiente che lo contenga. La sua fragilità affettiva non consente alle dinamiche trasformative adolescenziali di affrontare il processo di separazione e individuazione tipico dell'età. Nel lavoro a due F. ha iniziato ad esprimere il suo disagio, sia scolastico che familiare. Si rende conto della propria situazione di inadeguatezza scolastica e della necessità di ricercare strategie, purtroppo controproducenti, per ritagliarsi spazi di visibilità. Le richieste scolastiche non risultano congrue alle sue capacità reali. Durante la quarta media, il docente di CP ha preparato allievo e genitori alla soluzione Corso Preformazione dell'Istituto Canisio, non andata in porto a causa del numero troppo alto di iscritti. La soluzione di ripiego considerata è stata dunque il Corso di pretirocinio. Purtroppo, dopo due soli mesi di frequenza della nuova struttura scolastica, si è rilevata soluzione inadeguata: F. si ripropone come elemento di distrazione e disturbo per la classe in risposta al suo bisogno di forte contenimento; mancano quindi i supporti psicopedagogici necessari.

Allievi che meriterebbero un sostegno personale anche dopo la SM

I compiti della scuola obbligatoria, della scuola media e dei servizi di sostegno pedagogico interni alla scuola, terminano con la conclusione dell'obbligo scolastico. Vi sono allievi che nel corso della scolarizzazione hanno beneficiato di un sostegno sul piano scolastico e personale che si conclude anche quando gli obiettivi minimi di autonomia non sono ancora stati raggiunti. Alcuni di questi allievi ritornano anche in seguito dal docente di classe, dal docente di sostegno pedagogico o dal docente di corso pratico poiché queste figure continuano a rappresentare dei punti di riferimento per l'ex-allievo. La continuità di un sostegno all'allievo viene assicurata tramite una preparazione all'uscita dalla SM e una segnalazione o un passaggio del "caso" ad altri servizi, siano essi i servizi medico-psicologici o i mediatori scolastici delle scuole professionali.

La storia di G.:

G. è una ragazza nata e cresciuta in Ticino con i nonni. Il padre se n'è andato quando lei era ancora in fasce e la madre qualche tempo dopo. G. ha avuto un percorso scolastico relativamente normale fino alla terza media, dopo aver vissuto con fallimento il breve ricongiungimento con la madre che, dopo la latitanza, l'ha rivoluta con sé, per poi rimandarla a vivere con i nonni all'insorgere delle prime difficoltà relazionali. Il ricongiungimento ha riaperto una vecchia ferita e ha dato luogo ad un nuovo abbandono.

Da quel momento la fragilità di G. è emersa con forza crescente. Una serie di problemi di salute - risultati il frutto di una somatizzazione del suo malessere – e una serie di assenze arbitrarie, sono stati i primi sintomi del suo forte disagio personale che l'hanno portata a dimissionare dagli impegni di studente. Le numerose assenze, anche arbitrarie, accumulate nell'ultimo anno di scuola media, non le hanno permesso di ottenere la licenza. L'ambiente familiare in cui vive, del resto, non è privo di difficoltà: problemi di alcolismo del nonno, soffocati negli ultimi anni a causa di una grave malattia, e problemi di depressione della nonna, caratterizzano da anni il contesto familiare. G., ragazza gentile, riservata e fragile, si è ritrovata confrontata con problemi più grandi di lei.

G. reagisce e decide di ripetere la quarta media. Le viene però negata la richiesta a causa delle molte assenze. G. non si scoraggia e chiede il cambiamento di sede. La sua richiesta viene accettata ed è accolta in un altro istituto scolastico. Viene definito un accordo pedagogico con l'allieva, che contempla anche il suo impegno a richiedere aiuto in caso di necessità. Il lavoro di rete tra gli operatori che si occupano di lei (tutore, docente di classe, docente SP, capogruppo, orientatore professionale) si fa più preciso e regolare. Le viene consigliato un supporto terapeutico. Ma dopo quattro mesi, G. si assenta per motivi di salute e non rientrerà più a scuola, malgrado i tentativi fatti. G. è sempre più pallida, anemica e fragile. Le viene proposto un anno di preparazione alla scelta professionale (Pretirocinio di orientamento), che accetta ma che abbandona quasi subito in quanto non si trova bene tra i nuovi compagni del corso, ritenuti troppo ruvidi e trasgressivi. Trascorre il resto dell'anno e quello successivo investendo nel suo primo amore, che l'abbandona a sua volta alla soglia dei 18 anni. Questa nuova situazione di crisi disorienta G., che si ritrova maggiorenne senza arte né parte.

Timidamente riprende contatto telefonico con la scuola, chiedendo aiuto. Desidera riprendere in mano la sua vita e fare un progetto per il futuro. Vorrebbe iniziare un apprendistato, anche se l'anno scolastico è già iniziato da oltre un mese. Confida di avere problemi di anoressia, che sta però affrontando con una terapeuta. Nel breve spazio di tempo che le rimane a disposizione, prima che l'ultimo termine di accettazione dei contratti di tirocinio scada, vengono contattati diversi operatori: l'orientatore scolastico, il responsabile della Formazione empirica, l'ispettrice del settore della vendita affinché vengano ponderati rispettivamente gli interessi professionali, il grado di impegno richiesto, il livello di formazione, le possibilità di inserimento professionale (ev. posti ancora liberi), le soluzioni alternative. Sostenuta e incoraggiata, G. si attiva alla ricerca di un posto di apprendistato nel settore da lei ambito (vendita abbigliamento) presentandosi di persona nei negozi da lei individuati. Ci riesce; trova un datore di lavoro disposto ad assumerla.

Il nuovo ambiente di lavoro, accogliente e positivo, le dà nuovo vigore e nuova fiducia nelle sue possibilità, permettendole di riaprire i suoi orizzonti e di farle vivere buona parte della giornata in un ambiente sano, svolgendo attività alla sua portata che la soddisfano e la valorizzano.

1.6. Allegato: dettagli della tipologia di Kauffman.

1. Hyperactivité et problèmes associés

L'hyperactivité ne se définit pas simplement par une activité excessive; elle est constituée également d'un taux élevé de comportements perturbateurs que le jeune n'arrive pas à maîtriser volontairement. La distraction (problèmes d'attention) et l'impulsivité (agir sans penser) sont également des problèmes qu'ont les élèves hyperactifs. On observe un grand nombre de caractéristiques de l'enfant hyperactif chez les élèves qui se développent

normalement. C'est par sa fréquence, sa durée et son intensité que le comportement de l'élève hyperactif dévie des conduites normales de son groupe d'âge.

2. Trouble ouvert de la conduite

Le trouble ouvert de la conduite se caractérise par un comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement au fonctionnement du jeune dans sa vie de tous les jours, ou qui a pour conséquence que les adultes le considèrent comme intraitable. Le trouble de la conduite est ouvert lorsqu'il s'exprime par des comportements ouvertement agressifs ou hostiles, comme faire mal aux autres ou défier directement l'autorité de l'enseignant.

3. Trouble couvert de la conduite

Le trouble couvert de la conduite consiste en actes antisociaux commis à l'insu des adultes, tels que le vol, le mensonge, l'allumage volontaire d'incendies et le vagabondage. Quatre problèmes liés à l'école (absentéisme, expulsion, échec scolaire et indiscipline) caractérisent aussi bien les garçons que les filles qui ont des troubles de la conduite.

Les deux formes (ouverte et couverte) de trouble de la conduite représentent peut-être les extrêmes d'un continuum où le refus de se conformer à la norme serait la pierre angulaire ou le point d'origine des deux pôles. On distingue les jeunes qui ont des troubles de la conduite de ceux qui se développent normalement par la fréquence plus élevée de leurs comportements nuisibles et la persistance de ceux-ci à un âge où la plupart des enfants ont adopté un comportement moins agressif.

4. Délinquance juvénile et usage de drogues

La délinquance juvénile est un terme juridique qui indique une violation de la loi par une personne qui n'est pas encore adulte. De nombreux jeunes ont, à un moment donné, commis un acte qui contrevient à la loi. Les jeunes délinquants sont ceux qui récidivent et qui se font appréhender. On abuse des drogues lorsque l'on s'en sert intentionnellement pour induire des effets physiologiques ou psychologiques (ou les deux ensemble) à des fins non thérapeutiques, et lorsque leur usage contribue à augmenter les risques pour la santé, l'équilibre psychologique, la vie en société, ou une combinaison de ces conséquences.

5. Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles

Les divers problèmes d'introversión ne sont pas bien définis. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement (sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour sa personne, timidité, peurs et hypersensibilité, par exemple) sont, en général, plus passagers que ceux qui sont liés aux troubles d'extraversión, et ils semblent comporter moins de risques de mener à une éventuelle maladie psychiatrique à l'âge adulte. L'anxiété ou l'isolement caractérise peut-être de 2 à 5 p. 100 de la population infantile et de 20 à 30 p. 100 des jeunes recommandés pour être vus en clinique pour un trouble du comportement. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement ne réclament une intervention que s'ils sont extrêmes et persistants. Les enfants et les jeunes qui se renferment sur eux-mêmes n'ont souvent pas le savoir-faire nécessaire pour établir des relations sociales réciproquement satisfaisantes.

La plupart des enfants éprouvent des peurs particulières, mais elles ne durent pas et ne nuisent pas à leurs activités. Les peurs sans fondement et les phobies risquent cependant de restreindre gravement les activités d'une personne. Elles réclament alors une intervention. Les obsessions (pensées répétitives) et les compulsions (actes répétitifs) sont rares chez les enfants et peuvent être liées à des peurs. Une réticence extrême à parler, connue sous le nom de mutisme sélectif, peut être attribuable à la crainte des situations où il faut converser.

Les troubles de l'alimentation qui retiennent davantage l'attention des médias sont l'anorexie (s'affamer soi-même) et la boulimie (se gaver pour ensuite se faire régurgiter). L'anorexie et la boulimie supposent toutes les deux une crainte excessive de devenir gros. Mais, chez les adolescents, les diètes et la peur de l'obésité ne mènent pas toujours à ce type de problèmes. L'obésité, chez les enfants, constitue un problème sérieux de santé; on peut la considérer également comme un problème social. Les autres problèmes d'alimentation comprennent le pica (manger des substances non comestibles), le mérycisme (se faire vomir) et des goûts alimentaires extrêmement exclusifs.

Les mouvements stéréotypés comportent des actions persistantes, involontaires, répétitives et non fonctionnelles. Souvent, ils ne mettent en jeu que les muscles du visage et ils sont transitoires.

Ceux-là ne réclament aucune intervention particulière. Une intervention s'impose quand les tics persistent et qu'ils mettent en action de multiples groupes musculaires.

6. Dépression et comportement suicidaire

La dépression infantile ressemblerait à la dépression adulte à plusieurs égards, mais les comportements particuliers exprimés en réponse à un affect dépressif varieraient selon l'âge. Les adultes et les enfants déprimés éprouvent tous les deux une humeur triste et perdent intérêt aux activités productives. Les enfants déprimés sont susceptibles de manifester une grande variété de troubles de la conduite, y compris de l'agressivité, du vol et de l'isolement social.

Le suicide et la tentative de suicide présentent d'importants problèmes d'évaluation parce que la honte associée au comportement suicidaire a souvent pour conséquence une dissimulation intentionnelle des faits. De plus, leur prévalence est difficile à établir parce que les circonstances exactes de la mort sont souvent impossibles à déterminer. Quoi qu'il en soit, on sait que les suicides et les tentatives de suicide des jeunes, surtout des adolescents et des jeunes adultes, ont augmenté dramatiquement au cours des dernières décennies. L'évaluation des risques de suicide implique la reconnaissance des signaux de danger et un jugement sur le sentiment de désespoir de l'individu. L'évaluation des facteurs de risque et l'appréciation de l'habileté de l'élève à réaliser les tâches qui lui permettent de faire face aux exigences de la vie peuvent servir à déterminer si une tentative de suicide est imminente.

7. Comportement psychotique

Le comportement psychotique comprend des interprétations déformées de soi et de l'environnement, ainsi qu'un comportement gravement déviant qui est incompatible avec un développement normal. L'isolement autistique, l'autostimulation et l'automutilation sont trois types possibles de comportement psychotique. Selon les définitions actuelles du ministère de l'Éducation, *les comportements psychotiques appartiennent à la catégorie des troubles «sévères» du développement.* Ils relèvent d'un diagnostic médical.

I.2. Il benessere a scuola si costruisce insieme: il contributo dell'approccio sistemico²⁶ Chiara Curonici

2.1. Introduzione

In funzione del mio ruolo professionale di psicologa presso il *Sérvise Médico-Pédagogique* di Ginevra, sono entrata nel contesto scolastico tramite persone che a scuola “proprio bene” non stanno.

La mia esperienza è quella della “specialista”, esterna all’istituzione scolastica che interviene nella scuola su richiesta del docente in situazioni di disagio nelle quali un allievo (o una classe, o un gruppo di allievi) è identificato come problematico.

Queste situazioni di disagio scolastico si esprimono ovviamente nella maggioranza dei casi in termini di difficoltà di apprendimento o di problemi di comportamento.

Il “non star bene a scuola” è, in queste situazioni, il non star bene dell'allievo e, fin dalle prime battute, il colloquio con il docente permette di evidenziare tutto un insieme di sintomi, attribuiti all'allievo, che preoccupano il docente e che lo pongono, al momento della richiesta di aiuto, in una posizione di difficoltà, di impotenza, di incapacità a risolvere il problema che si manifesta in classe.

Alla descrizione, spesso molto ricca e dettagliata, di ciò che non va a scuola, fanno poi seguito tutto un insieme di ipotesi, supposizioni, spiegazioni che riguardano, nella stragrande maggioranza dei casi, fattori extra-scolastici quali difficoltà familiari, problemi di integrazione sociale o culturale, difficoltà economiche, ecc.

In molte situazioni si può constatare che al disagio identificato e attribuito all'allievo corrisponde una **condizione di malessere nel docente**: insoddisfazione, delusione, scoraggiamento, sentimento di impotenza o di incompetenza, di solitudine o talvolta di “abbandono” da parte dei responsabili della scuola, tutte condizioni che amplificano la fatica; che possono provocare uno stato di esaurimento, talvolta di burn-out. Nella relazione che lo lega all'allievo in difficoltà, anche il docente può “non star bene a scuola”.

Anche in questi casi dove il coinvolgimento emozionale del docente è evidente e importante, talvolta anche doloroso, la richiesta di intervento mira prevalentemente ad una presa a carico, di tipo terapeutico, dell'allievo sintomatico. Si tratta di una vera e propria delega del problema (e quindi della sua risoluzione) allo specialista venuto da fuori: in pratica, il problema-allievo è esportato all'esterno della scuola.

Lo specialista chiamato in aiuto dal docente e che interviene, secondo questa logica di delega e di esportazione del problema, può indurre, come effetto paradossale, un aumento del sentimento di insoddisfazione o di insuccesso nel docente (le soluzioni si trovano senza di lui) e una cronicizzazione della situazione di disagio che si manifesta in classe.

Infatti, nonostante le competenze e la buona volontà del terapeuta, una terapia richiede tempi lunghi prima che un effetto positivo si manifesta a scuola... In alcuni casi poi, lo specialista non può realizzare la terapia auspicata (spesso unicamente dal docente...). L'intervento sul ragazzo, sulla famiglia, sulle condizioni socio-culturali nelle quali vive, a volte, non sono possibili.

²⁶ Conferenza tenuta a Lugano-Trevano, il 2 aprile 2003, in occasione della conclusione del progetto "Star bene a scuola: è possibile?" realizzato dal DECS del cantone Ticino in collaborazione con l'Ufficio federale della sanità pubblica nell'ambito "Scuola e salute".
Ringrazio Edo Dozio e Luisa Ottaviani per avermi dato l'occasione di partecipare a questo incontro.

È allora comprensibile che l'insoddisfazione del docente sia molto grande; lo specialista chiamato “a rinforzo” rischia di trovarsi screditato e un sentimento di impotenza e di rassegnazione può invadere tutti.

Il benessere a scuola si allontana allora a passi da gigante...

2.2. Il contributo dell'approccio sistemico

L'ottica sistemica è a mio avviso uno strumento pertinente e utile nel contesto della scuola, perché propone di riconsiderare il disagio scolastico secondo una diversa chiave di lettura.

L'approccio sistemico propone una definizione del disagio scolastico che passa da una definizione in termini di patologia individuale (o familiare, o socio-culturale), accompagnata dall'individuazione di cause molteplici che si situano all'esterno della scuola, ad una lettura del disagio scolastico in quanto condizione legata a processi specifici di interazione nel contesto della scuola; in particolare tra allievo e docente, o tra allievo e compagni di classe, o nel gruppo-classe preso nel suo insieme, o talvolta tra scuola e famiglia.

In quest'ottica, si passa quindi dalla ricerca di cause del disagio esterne alla scuola (la psicopatologia del ragazzo, la famiglia, la società) all'identificazione e all'analisi dei processi interazionali e dei meccanismi interattivi in atto all'interno della classe o dell'istituto che favoriscono lo sviluppo di situazioni di malessere, o che contribuiscono a renderle croniche.

È senz'altro vero che fattori familiari o sociali influenzano il comportamento degli allievi (e dei docenti) a scuola e che i ragazzi “importano” nella classe regole di comportamento e abitudini relazionali apprese e vissute in famiglia (o nel quartiere, o nel gruppo). La scuola non è impermeabile a quanto succede nel contesto sociale a cui appartiene. Tuttavia docenti e specialisti che hanno il mandato di intervenire a scuola non hanno nessuna presa su questi fattori extra-scolastici. Un intervento focalizzato esclusivamente su questi fattori è per definizione destinato a fallire.

Da qui deriva l'importanza di identificare i fattori contestuali legati alle dinamiche relazionali all'interno della classe: i soli sui quali le risorse e le competenze dei diversi attori del sistema scolastico (docenti, docenti di sostegno, allievi, direzione, ma anche specialisti chiamati a rinforzo) possono agire con la massima efficacia.

A questa re-inquadratura corrispondono modi originali di pensare e di agire che possono contribuire a realizzare lo “star bene a scuola”, vale a dire favorire condizioni relazionali che garantiscono un benessere sufficiente affinché docenti e allievi possano svolgere bene ed efficacemente il lavoro richiesto (insegnare, apprendere). Il benessere a scuola si costruisce a scuola.

2.3. Alcuni processi interazionali che possono rinforzare o amplificare il disagio scolastico

Riflettere sulle condizioni contestuali che intrattengono o amplificano alcune forme di disagio scolastico, con lo scopo di arrivare a mettere in evidenza processi interazionali che favoriscono e sostengono un certo benessere, ci obbliga a ricordare un concetto senz'altro evidente. Il benessere a scuola non è fine a se stesso, ma è una condizione che serve a garantire a docenti e allievi buone condizioni per svolgere il loro compito principale: insegnare e apprendere.

Se il punto di partenza della nostra riflessione si trova negli allievi che presentano difficoltà a scuola, siano esse difficoltà di apprendimento o problemi di comportamento, quali sono allora le modalità interazionali (relazionali) che possono mantenere, rinforzare o amplificare queste situazioni di disagio?

Due forme particolari di dinamiche relazionali sono latenti nelle situazioni di disagio scolastico:

- **l'aiuto paradossale** (sotto forma di complementarità disfunzionale o di lotta simmetrica), quando lo stare male a scuola si esprime tramite problemi di apprendimento;
- **le interazioni basate su strategie di controllo da parte dell'adulto**, nelle situazioni in cui il malessere si esprime soprattutto attraverso problemi di comportamento.

Nel quadro dell'ottica sistemica, i comportamenti di disagio espressi da un individuo (l'allievo nel nostro caso) non sono presi in considerazione in quanto particolarità individuali (“tale allievo è svogliato, non lavora abbastanza, non è molto dotato, ...”, tal altro è un allievo aggressivo, violento, soffre di iperattività, ...”), ma sono visti all'interno di un circuito interazionale, nella maggior parte dei casi tra allievo e docente, nel quale al comportamento dell'allievo corrisponde un comportamento “in risposta” (reazione) da parte del docente, il quale a sua volta suscita un comportamento di reazione da parte dell'allievo e così via... in una spirale interattiva che potrebbe durare anche all'infinito.

Per esempio: “Questo allievo non è molto dotato, ha poca iniziativa, è più lento degli altri... devo occuparmi di più di lui, lasciargli più tempo”, e l'allievo si dimostra sempre più lento e passivo, il che non può che incoraggiare il docente ad aiutarlo ancora di più, a concedere tempi più lunghi, a ridurre le esigenze di lavoro purché riesca a terminare qualcosa.... Oppure: “Non sta fermo due minuti, disturba la classe... devo ripetergli continuamente di stare calmo, di stare seduto al suo posto..., funziona per un po' e poi si ricomincia da capo”.

In termini sistemici, il comportamento di disagio dell'allievo e quello del docente che tenta di alleviare o di risolvere questo problema sono dipendenti l'uno dall'altro e sono legati da una **causalità circolare**. Il comportamento dell'allievo determina quello del docente, che a sua volta diventa la causa delle reazioni dell'allievo, e così via.

Quando le strategie messe in pratica dal docente per risolvere il problema non funzionano, questi circuiti interattivi si ripetono nel tempo, si rinforzano e si amplificano. Un clima di malessere e di insoddisfazione si installa, il docente può avere l'impressione di “girare a vuoto” e di spendere molta energia per nulla.

La ricerca di una soluzione passa quindi attraverso l'identificazione di questi circuiti interazionali ripetitivi e la messa in luce delle ipotesi, delle spiegazioni, della logica che giustifica il modo di agire del docente, per esempio nel suo tentativo di aiutare l'allievo in difficoltà.

Una re-inquadratura del problema, che era stato definito in un primo tempo in termini individuali e negativi, in termini interazionali e positivi permette di trovare nuove strategie di intervento per uscire dalla ripetizione di strategie insoddisfacenti e inefficaci.

Per esempio, l'allievo aggressivo e violento potrà essere visto come un allievo che cerca un legame forte con il docente e/o con i compagni di classe.

2.3.1. L'aiuto paradossale

Quando il disagio si esprime attraverso problemi di apprendimento e di insuccesso scolastico, il circuito interazionale più frequente al quale siamo confrontati è quello dell'aiuto paradossale.

Da una parte, troviamo di solito un allievo che fa fatica ad imparare, che è lento, passivo, in attesa di aiuto da parte del docente o dei compagni, che spesso ce la mette tutta ma che non ce la fa, che si sente umiliato da questa situazione. Un allievo spesso simpatico, che non pone problemi particolari a livello di comportamento in classe.

Dall'altra troviamo spesso un docente che fa di tutto per aiutarlo, per interessarlo alla materia, che a volte prepara un lavoro particolare per lui, che mette molta energia per far progredire l'allievo... e che finisce per scoraggiarsi, quando i progressi sono minimi o inesistenti.

L'interazione tra il docente e l'allievo è caratterizzata da una **complementarietà disfunzionale** (accentuazione della differenza fra le parti fino all'estremo):

- più l'allievo è in difficoltà e si mostra incompetente, più il docente lo aiuta sviluppando idee nuove, creatività, competenza professionale;
- una grande dipendenza reciproca si instaura tra i due;
- le interazioni nella classe sono caratterizzate da una forte verticalizzazione (tra il docente e l'allievo);
- l'allievo si trova deresponsabilizzato rispetto al suo lavoro a scuola, e il docente si trova in una posizione di iper-responsabilizzazione.

L'aiuto offerto come mezzo per risolvere il problema dell'allievo e per alleviare il suo disagio assume un carattere paradossale perché non aiuta: più il docente aiuta, più l'allievo si mostra in difficoltà.

Secondo questo punto di vista, anche il sostegno pedagogico a scuola (o l'intervento terapeutico nel contesto extra-scolastico) può potenzialmente assumere un carattere paradossale e controproducente se si rivela essere unicamente una nuova modalità di intervento che non modifica il processo di dipendenza in atto.

Per uscire da questo circuito interazionale è sempre utile:

- proporre all'allievo una "metacomunicazione" su quanto sta succedendo in termini di interazione, verbalizzare e descrivere il circolo vizioso nel quale ci si trova imprigionati e informare l'allievo della propria volontà di uscirne. È pure interessante dire che probabilmente si sono sottovalutate le sue capacità;
- diminuire o sopprimere l'aiuto individuale;
- mantenere un livello di esigenze per lo meno uguale a quello del resto della classe, introdurre dei limiti di tempo precisi per effettuare il lavoro in classe;
- favorire lo sviluppo di interazioni di collaborazione con i compagni.

In altre situazioni, l'aiuto paradossale è caratterizzato da una **lotta simmetrica** (le differenze sono azzerate, annullate) tra allievo e docente. Si tratta di un'interazione più tesa, più conflittuale, nella quale il docente si impegna giorno dopo giorno a provare all'allievo che ha le capacità per riuscire, e l'allievo fa di tutto per provare al docente che si sbaglia e che non ce la farà.

Anche qui l'interazione è caratterizzata da:

- un aiuto eccessivo da parte del docente;
- una grande dipendenza reciproca (il comportamento del docente sembra "dettato" dalle difficoltà dell'allievo, e viceversa);
- una iper-responsabilizzazione del docente.

Le soluzioni richiedono:

- una "meta comunicazione" sul processo interattivo in atto;
- la comunicazione all'allievo della propria decisione di smettere di battersi contro di lui per farlo lavorare e riuscire;
- la restituzione all'allievo della sua piena responsabilità nel lavoro a scuola e nei progressi nell'apprendimento.

In queste situazioni di lotta simmetrica appaiono spesso problemi di comportamento in classe: l'allievo diventa provocatore, non rispetta le regole dettate dalla scuola, si oppone a tutto ciò che gli si chiede di fare. Questi comportamenti problematici sembrano avere il significato di strategie elusive messe in atto per non confrontarsi con le esigenze di lavoro che la scuola impone, per evitare di trovarsi di fronte alla difficoltà ed all'insuccesso, per evitare sentimenti di umiliazione e per "proteggersi" davanti ai compagni di classe (McCulloch, 1994; Kahn, 2001).

Dietro ad una facciata di forza e di “onnipotenza” (il comportamento provocatore, arrogante, qualche volta violento), molti di questi allievi nascondono un sentimento di debolezza, di fragilità, di incompetenza, di vergogna e di umiliazione.

I problemi di comportamento in classe esprimono quindi in alcuni casi una situazione di disagio in cui il comportamento “deviante” dell'allievo si innesta su una problematica di insuccesso scolastico e assume allora una funzione di auto-protezione.

In questi casi è necessario rifocalizzare l'attenzione sui processi di apprendimento messi in atto dall'allievo, le sue lacune, i suoi bisogni sul piano pedagogico, più che sul comportamento perturbatore.

In altri casi il malessere che si esprime attraverso comportamenti “devianti” assume una dimensione esplicitamente più “collettiva”, quando corrisponde ad una problematica di scarsa organizzazione del gruppo-classe.

In quest'ottica, le difficoltà di comportamento possono essere reinquadrate e ridefinite come comportamenti adattativi ad un sistema-classe poco organizzato e come tentativi messi in atto per favorire l'organizzazione del gruppo.

I concetti di **aggregato** e **sistema** (Pauzé, Roy, 1987) e le condizioni necessarie per il passaggio da uno stato all'altro sono utili per capire quali siano i meccanismi relazionali in gioco.

Per riassumere brevemente questi concetti: questi autori esprimono l'idea secondo la quale un gruppo di persone non si costituisce automaticamente in sistema organizzato, ma comincia ad esistere allo stato di aggregato (“*de la diversité non relationnée*”, secondo E. Morin, citato da Pauzé et Roy, 1987).

Per passare allo stato di sistema organizzato, alcune condizioni devono essere riunite:

- gli individui devono poter interagire fra di loro;
- queste interazioni devono essere stabili e poter avere una certa durata nel tempo;
- devono esistere delle forze di attrazione fra gli individui: affinità, somiglianze, interessi comuni, legami; in questo senso sono molto importanti sia le “sfide interne” (somiglianze), sia le “sfide esterne” (le esigenze imposte dal sistema più largo, gli obiettivi da raggiungere, l'incarico da realizzare; a scuola, la materia da trattare, il programma da svolgere, ...).

Quando l'organizzazione della classe è debole, le modalità di lavoro e gli obbiettivi da raggiungere poco chiari, quando le interazioni orizzontali tra gli allievi sono fragili e scarse, quando la relazione docente-allievo è fortemente verticalizzata, il docente tenta di controllare il comportamento considerato deviante con sanzioni, punizioni, esclusione dalla classe, ecc.: tutte strategie messe in atto in reazione al comportamento dell'allievo non tollerabile in classe.

2.3.2. Le interazioni basate su strategie di controllo

Che si tratti di comportamenti devianti messi in atto da un allievo, o da un gruppo di allievi, o da tutta la classe, il circuito interazionale più frequentemente attivato dai problemi di comportamento è quello basato su strategie di controllo da parte del docente, in opposizione all'idea di un **inquadramento** dell'allievo da parte del docente.

Il concetto di inquadramento (“*encadrement*”) è stato sviluppato da un gruppo di ricercatori di Losanna (Fivaz, Fivaz, Kaufmann, 1982) per descrivere le particolarità dell'interazione terapeutica, genitoriale e pedagogica.

La funzione dell'inquadramento è di favorire lo sviluppo e l'autonomia della persona inquadrata. La persona che esercita l'inquadramento (nel nostro caso, il docente) occupa una posizione complementare “alta” rispetto alla persona inquadrata (l'allievo). L'azione del docente si caratterizza allora da una maggiore continuità e costanza nel tempo (“*constance*”) e, contemporaneamente, da una capacità di adeguamento all'allievo (“*ajustement*”). L'arte

del docente in posizione di inquadramento è di sapersi adattare all'allievo pur mantenendo salda la rotta.

Come caratterizzare il controllo?

L'allievo con problemi di comportamento a scuola agisce generalmente secondo regole (modi di fare) non tollerabili: rifiuto di lavorare in classe, opposizione, atteggiamento che disturba o impedisce il lavoro degli altri, aggressività, insulti, arroganza verso compagni e adulti, fino a comportamenti più gravi come atti di violenza, racket, ecc.

Le regole di vita comunitarie sono continuamente trasgredite.

Davanti a questi comportamenti, il docente (e l'autorità scolastica) è ovviamente nell'obbligo di reagire con osservazioni, sanzioni, punizioni, talvolta anche con l'esclusione dalla classe o dalla scuola, tutte misure volte a contenere il comportamento trasgressivo dell'allievo e ad evitare che questo si ripeta. In alcuni casi, le sanzioni messe in atto non hanno un effetto duraturo e ci troviamo allora davanti ad un circuito interazionale allievo-docente nel quale all'azione dell'allievo fa seguito una reazione del docente che tenta di controllare il comportamento inammissibile, e così via.

Per sintetizzare questo tipo di interazione possiamo dire che:

- l'allievo definisce la relazione, determina la qualità dell'interazione, agisce "per primo";
- il docente reagisce;
- le interazioni sono soprattutto verticali tra docente e allievo ed emozionalmente molto intense;
- allievo e docente sono in una situazione di grande dipendenza reciproca;
- l'interazione allievo-docente è simmetrica invece di essere complementare;
- il sotto-sistema allievi (all'interno della classe) è debole: le interazioni fra i ragazzi sono fragili, irregolari, scarse, o anche conflittuali; in alcuni casi si formano dei "clan" contro gli adulti.

Per uscire da queste spirali interazionali, è necessario che il docente abbandoni le strategie di controllo per ritrovare una posizione di inquadramento ("encadrement"):

- il docente definisce la relazione, determina la qualità dell'interazione, agisce "per primo"
- l'allievo reagisce;
- le interazioni verticali docente-allievo diminuiscono, sono meno frequenti ed emozionalmente meno intense;
- l'interazione docente-allievo favorisce l'autonomia;
- l'interazione docente-allievo ridiventa complementare;
- il sotto-sistema allievi si rinforza: le interazioni fra i compagni sono favorite e incoraggiate in termini di collaborazione, progetti in comune, aiuto reciproco, ... in relativa autonomia rispetto al docente.

2.4. A cosa servono i problemi di comportamento a scuola?

In termini sistemici, il sintomo "comportamento difficile", disagio, è visto come una forma di adattamento ad una situazione contestuale vissuta come disfunzionale o potenzialmente patogena o minacciosa.

Il sintomo che si manifesta a scuola ha sempre una doppia funzione: da una parte contribuisce al mantenimento dell'equilibrio del sistema, dall'altra è un "campanello d'allarme" che segnala l'esistenza di uno stato di disagio e la necessità di un cambiamento.

E' quindi legittimo chiedersi "a cosa serve il problema di comportamento?" (e non soltanto "da dove viene?"). Qual è la sua funzione all'interno della classe?

Come abbiamo visto prima, spesso il comportamento difficile in classe assume una funzione di auto-protezione, quando l'allievo ha grosse difficoltà di apprendimento, strategia che permette di evitare di confrontarsi con l'insuccesso scolastico.

Altre volte, il comportamento difficile assume una funzione di organizzazione nelle situazioni dove il gruppo è poco strutturato, è più "aggregato" che "sistema organizzato".

In altre situazioni abbiamo constatato che il comportamento difficile o deviante riempiva una funzione di adattamento da parte dell'allievo alle rappresentazioni (reali o supposte dall'allievo) che gli adulti della scuola hanno di lui ("conformità deviante" dell'allievo a ciò che egli crede che gli adulti pensino di lui).

Vorrei qui suggerire che, paradossalmente, il comportamento difficile di un allievo in classe assume spesso anche una funzione di ricerca di un legame forte con il docente e di lotta contro sentimenti di esclusione.

2.5. Che fare per favorire un clima di benessere a scuola?

L'individuazione di "ciò che non va bene a scuola" è la prima inevitabile tappa per pensare e poi costruire nuove modalità interazionali tra i protagonisti del disagio scolastico: allievi - docenti - docenti di sostegno - direzione - genitori ... ed eventuali "specialisti esterni" chiamati a dare una mano.

Le difficoltà "individuali" o "di gruppo" che si manifestano a scuola sono difficoltà che si costruiscono nel contesto di una trama di interazioni.

A problemi definiti in un primo tempo in termini individuali corrispondono in quest'ottica soluzioni collettive e contestuali: modifica delle modalità di interazione tra allievo e docente, o gli allievi tra loro.

Le soluzioni "individuali" (o di tipo terapeutico) non risolvono, a breve termine, la situazione di disagio espressa da un individuo nella classe, anzi, possono paradossalmente contribuire a cristallizzarla.

È pericoloso, a mio avviso, "psicologizzare" ad ogni costo il disagio scolastico.

In conformità a quanto abbiamo visto finora, possiamo allora formulare alcune proposte atte a favorire un clima relazionale nella classe (nella scuola) che permette ad allievi e docenti di svolgere nelle migliori condizioni possibili i compiti dettati dall'istituzione scuola (insegnare/apprendere):

- quando qualcosa non va, come prima cosa è importante fermarsi, osservare cosa succede mettendosi in una posizione "meta": osservarsi in quanto docenti in interazione con l'allievo difficile, poi riconoscere le persone coinvolte nel problema e tradurre in parole quanto si sta vivendo in termini comportamentali/emozionali;
- in caso di difficoltà, nelle situazioni di disagio, evitare la "psicologizzazione" del problema scolastico e la delega allo specialista esterno alla scuola (terapeuta) come unica soluzione (per risolvere problemi interni alla scuola): evitare l'esportazione del problema;
- uscire dalla dinamica di "aiuto paradossale", quando questo processo interattivo è stato identificato, per passare ad una interazione basata sulle competenze e sulla responsabilizzazione dell'allievo, tendendo verso un'autonomia reciproca più grande;
- nel caso di difficoltà di comportamento, passare da interazioni basate sul controllo ad altre caratterizzate da una posizione di inquadramento;
- **favorire l'organizzazione della classe o della scuola** per passare da uno stato di "aggregato" a quello di "sistema organizzato";
- **restituire agli allievi una responsabilità attiva** nel proprio processo di apprendimento e di buona integrazione nel contesto scolastico;
- **utilizzare le risorse del gruppo-classe**, soprattutto nelle situazioni con problemi di comportamento: condividere le difficoltà, le paure, i sentimenti di vergogna o di umiliazione

- per non dover più fingere per “salvare la faccia”; sollecitare la partecipazione di tutti per trovare delle soluzioni (gli specialisti del disagio sono loro...);
- nelle relazioni **con i genitori**, favorire una certa “impermeabilità delle frontiere” fra scuola e famiglia, pur garantendo un'informazione rigorosa ed esplicita sulle attese e sulle esigenze della scuola nei confronti degli allievi.

Per star bene a scuola, mi sembra utile “chiudere la porta della classe” e garantire anche ai ragazzi difficili, quelli che vivono situazioni familiari e sociali dolorose e precarie, “un'identità di allievo capace di apprendere” e non soltanto di ragazzo che appartiene ad una famiglia o a una comunità problematica.

La scuola è un contesto potenzialmente sano, che dovrebbe poter permettere ad ogni allievo di vivere “esperienze emozionalmente correttive”.

In termini di risorse per i docenti, misure come la **supervisione** (meglio se in gruppo) o **l'intervisione** possono essere benefiche e molto utili per identificare le dinamiche, ripetitive e sterili, nelle quali ci si può trovare ad un determinato momento.

Il sostegno dei colleghi e la possibilità di condividere con loro difficoltà ma anche competenze, aiuta a ritrovare fiducia nelle proprie capacità a gestire situazioni problematiche.

2.6 Chi sono gli attori chiamati a compiere questo lavoro a scuola?

Gli attori chiamati a svolgere questo lavoro a scuola sono ovviamente i docenti, in quanto protagonisti principali, a contatto diretto con gli allievi.

Poi lo sono gli allievi in difficoltà, che sono i migliori specialisti del disagio scolastico (lo vivono quotidianamente sulla loro pelle) e i compagni di classe, che dispongono di risorse notevoli per favorire e sostenere un cambiamento.

L'esperienza dimostra che quando si offre loro la possibilità di riflettere su problemi che li concernono direttamente e sul significato dei loro atti, quando si ascoltano con la convinzione che hanno qualcosa di importante da dire e da proporre, possono apparire soluzioni nuove e originali.

I docenti di sostegno pedagogico, in quanto collaboratori “naturali” dei docenti (ma anche gli specialisti esterni alla scuola) possono avere un ruolo decisivo nel favorire e nel sostenere una riflessione sui processi interazionali in atto nella classe; nella ricerca di una riformulazione del problema in termini contestuali e nella messa in atto di nuove strategie per la soluzione (o l'attenuazione) del problema.

Questo tipo di lavoro sposta l'asse di intervento dall'allievo in difficoltà all'“allievo in difficoltà nella sua interazione con il docente o con i compagni”.

Il docente di sostegno (ma anche lo specialista esterno) diventa un “consulente all'interno della scuola”.

Un lavoro “a due”, tra docente e docente di sostegno, può permettere una costruzione comune di una nuova visione e comprensione del problema (re-inquadramento), e può permettere di pensare insieme a nuove forme di intervento che riconoscono e utilizzano sia le competenze e le risorse del docente, che quelle dell'allievo.

Si crea così uno **spazio di collaborazione e co-costruzione** di una nuova lettura della situazione di disagio e di nuove strategie di intervento fra docente e docente di sostegno (o specialista esterno).

Non si tratta allora più di combattere, più o meno elegantemente, per imporre la propria visione delle cose, ma di lavorare insieme (collaborare).

Due condizioni mi sembrano necessarie per poter svolgere correttamente questo lavoro. La prima riguarda la **necessità di una formazione rigorosa** per chi vuole lanciarsi in questo tipo di lavoro.

Pur proponendo strategie di intervento e soluzioni generalmente semplici (talvolta considerate semplicistiche), che sembrano poter essere applicate da tutti intuitivamente e “con poca spesa”, il modello sistemico si fonda su un insieme teorico complesso che richiede di essere integrato correttamente per poter essere applicato.

Una formazione rigorosa è quindi necessaria.

La seconda condizione riguarda il contesto istituzionale più largo.

Prima di essere uno strumento di intervento nel micro-contesto della classe o della sede scolastica, il modello sistemico è un'epistemologia: un modo per conoscere il mondo e per organizzare le nostre osservazioni; uno strumento per “pensare” nuove soluzioni.

Mi sembra importante che quest'ottica di pensiero e di azione possa trovare spazio in un “sistema istituzionale largo” che ne condivida i principi e ne approvi le applicazioni, giocando così un ruolo di “inquadramento” e “riconoscimento” nei confronti delle esperienze particolari condotte sul terreno (e non necessariamente solo un ruolo di “controllo”).

Per essere pienamente efficaci, gli interventi nel micro-sistema della classe o della sede scolastica dovrebbero essere sostenuti e condivisi dalla scuola in quanto istituzione.

Micro-sistema e macro-sistema dovrebbero poter condividere una filosofia ed un'etica comuni nella presa a carico dei problemi scolastici.

2.7. Conclusione

Concludo riformulando una convinzione costruita in collaborazione con molti docenti: *“partendo da un'analisi rigorosa di ciò che non va, **il benessere a scuola si costruisce insieme con la collaborazione di tutti i protagonisti: docenti ed allievi in particolare, eventualmente con la collaborazione di uno specialista esterno alla classe (il docente di sostegno) per una durata determinata e breve**”*.

In quest'ottica di lavoro in comune, i docenti di sostegno possono assumere il ruolo essenziale di “garanti” di una riflessione che tenga conto degli aspetti contestuali e relazionali del disagio. Le strategie immaginate partendo da una nuova definizione comune del problema (vale a dire senza messa in atto di sopraffazioni reciproche) saranno applicate e sperimentate insieme da docente titolare ed allievi, protagonisti principali del contesto classe. In questo senso, una lettura sistemica del disagio scolastico può contribuire alla promozione della salute nella misura in cui propone alcune piste per instaurare un contesto relazionale nella classe e nella scuola favorevole al lavoro degli allievi e dei docenti.

2.8. Bibliografia

Curioni C., Joliat F., McCulloch P.

Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignant. Bruxelles: De Boeck, 2006.

Curioni C., McCulloch P.

Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires. Bruxelles: De Boeck, 1997.

Curioni C., McCulloch P.

L'approche systémique en milieu scolaire: réflexions 20 ans après. In: *Thérapie familiale*, 25, 4, 2004, p. 575–599.

Fivaz E., Fivaz R., Kaufmann L.

Encadrement du développement, le point de vue systémique. In: *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 4–5, 1982, p. 63–74.

Kahn P.

Les interactions dans le contexte scolaire: les voies possibles du changement.
In: *Thérapie familiale*, 22, 3, 2001, p. 215–229.

McCulloch P.

Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école. dans
Blanchard F., Casagrande E., McCulloch P., *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris: ESF, 1994.

Pauzé R., Roy L.

Agrégat ou système: indices d'analyse. In: *Traces de faire*, 4, 1987, p. 41–57.

II. Il disadattamento scolastico e sociale: esperienze nella scuola

II.1. Il disadattamento scolastico e sociale

Esther Lienhard

Il disadattamento scolastico è un fenomeno che si manifesta con molte sfaccettature – in forme più o meno manifeste – in ogni sistema formativo.

Gli allievi che evidenziano difficoltà di adattamento a scuola fanno fatica a soddisfare le richieste del sistema scolastico (nelle attività didattiche in classe, lavoro e studio personale, rispetto delle regole interne, relazioni con compagni ed insegnanti). Diverse sono le difficoltà che possono incontrare, come diverse possono essere le possibili cause.

Il disadattamento non viene espresso solamente attraverso la non riuscita in termini di rendimento-apprendimento (insuccesso scolastico) – anche se è una delle maggiori espressioni – ma può avere molteplici e articolate sfaccettature²⁷.

L'attività di insegnamento-apprendimento scolastico è un processo complesso di acquisizione e sviluppo di capacità e competenze sui piani del sapere, del saper fare e del saper essere che richiede condizioni adeguate, sia a livello personale degli allievi e degli insegnanti, sia a livello del contesto.

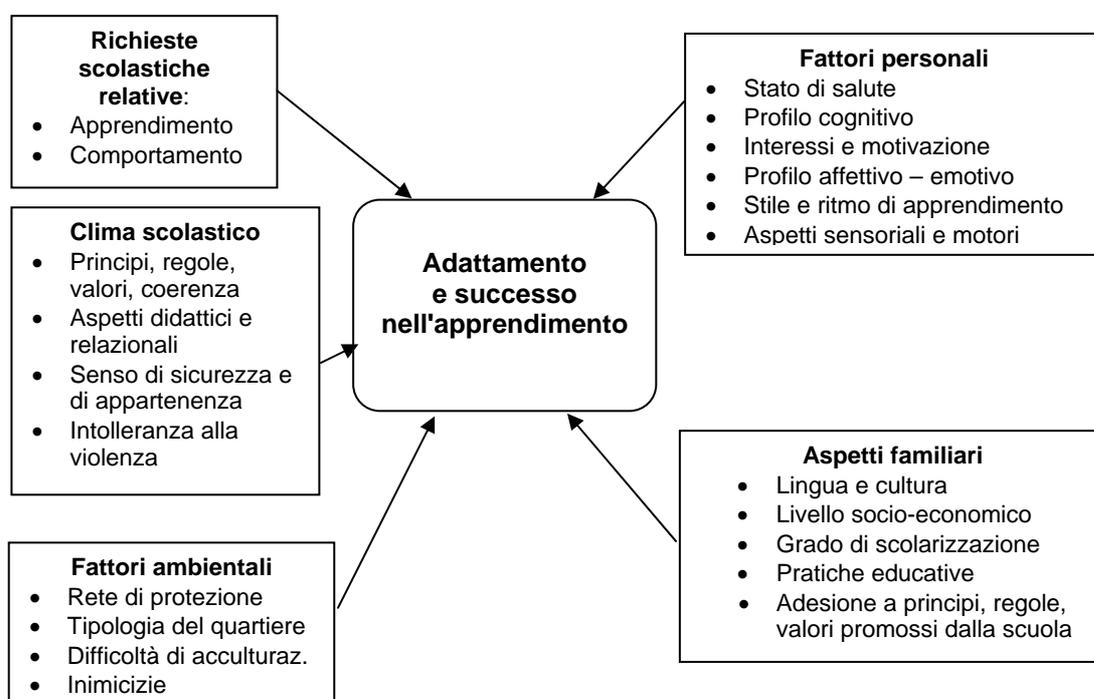


Tabella 1: Fattori che influiscono sull'adattamento e sul successo nell'apprendimento.

²⁷ Il disadattamento e l'insuccesso scolastico possono essere compresi esaminando le reti significative di comunicazione e l'ambiente socioculturale nel quale l'alunno in difficoltà è inserito. L'ottica sistemica cerca di comprendere e di analizzare il problema scolastico prendendo in considerazione il o i contesti nel quale viene segnalato, così come il ruolo di chi è chiamato a risolvere.

1.1. Processi di apprendimento e condizioni che lo determinano

Per chiarire la natura del processo di apprendimento e le condizioni che lo determinano, può essere utile una classificazione di quelle variabili che determinano l'apprendimento.

Secondo David P. Ausubel le variabili che intervengono nel processo di apprendimento, possono essere classificate suddividendole, ad esempio in *variabili intrapsichiche*, che riguardano l'allievo (fattori personali), e *variabili situazionali*, che riguardano la situazione di apprendimento²⁸.

La prima categoria comprende: *variabili della struttura cognitiva*, ovvero le proprietà soggettive e organizzative delle conoscenze precedentemente acquisite in un determinato settore, importanti per l'assimilazione di altro materiale inerente lo stesso settore); *le attitudini evolutive* riflettono il livello di sviluppo intellettuale e le capacità intellettive di una data età; la *capacità intellettuale* (intelligenza generale o livello di acutezza, capacità di verbalizzare, quantificare e di risolvere problemi); *fattori motivazionali e attitudinali*, come il desiderio di conoscere, aspirazione a migliorarsi, interesse per una particolare materia, che influiscono le condizioni di apprendimento come la sveltezza, l'attenzione, l'applicazione, la costanza e la concentrazione; *fattori della personalità*, quelle caratteristiche soggettive nel grado di motivazione, nella capacità di adattamento, nel livello di ansia, che influiscono in modo importante sugli aspetti qualitativi e quantitativi dell'apprendimento.

La categoria *situazionale* comprende le seguenti variabili: quelle legate alla *pratica* dell'attività didattica (metodo, condizioni generali dell'attività pratica, valutazione formativa ...); la *strutturazione del materiale* didattico (quantità, difficoltà, gradualità, logica sottostante, successione, ausili didattici); *dinamiche di gruppo e fattori sociali* come il clima della classe, la cooperazione, la competizione, la stratificazione sociale, la deprivazione culturale e la discriminazione razziale; le *caratteristiche dell'insegnante*, come la personalità, le sue capacità cognitive, la conoscenza della materia, le sue competenze pedagogiche.

Un altro modo utile di classificare le variabili che intervengono nel processo di apprendimento secondo Ausubel può essere quello di raggrupparle in categorie *cognitive* (fattori intellettuali, variabili della struttura cognitiva, le attitudini evolutive, le capacità intellettive, l'attività pratica e il materiale didattico) e *affettivo-sociali* (elementi soggettivi e inter-personali, variabili motivazionali e attitudinali, i fattori della personalità, le dinamiche di gruppo, i fattori sociali, le caratteristiche dell'insegnante)²⁹.

Quando nel corso di questo delicato e impegnativo processo si frappongono ostacoli, difficoltà protratte, insuccessi, relazioni poco positive, senso di non appartenenza al gruppo, ecc., la motivazione per il quotidiano impegno richiesto sul piano scolastico viene meno e l'attività in classe diventa un fastidioso percorso a ostacoli che l'allievo in difficoltà vorrebbe evitare, insieme allo sgradevole senso di incompetenza. L'immagine che l'allievo ha di sé comincia a traballare, a porre problemi sul piano dell'autostima, condiziona sempre più le relazioni con gli altri (compagni, insegnanti, genitori). Il ruolo di allievo-studente viene progressivamente vissuto con crescente difficoltà e diventa sempre meno fonte di valorizzazione personale. La scuola diventa così luogo ed espressione di un disagio personale non elaborato. Si può allora parlare di disadattamento scolastico.

Molte difficoltà scolastiche possono essere riconducibili a svantaggi socioculturali provocati ad esempio dai processi di migrazione. Il compito di adattamento alla vita comunitaria e alle attività scolastiche può risultare particolarmente difficile per coloro che vivono un'esperienza di sradicamento dal paese di origine, di provvisorietà e di marginalità socioculturale vissuta dalla famiglia migrante. Bambini e ragazzi migranti si trovano confrontati con una nuova realtà che è tutta da comprendere, dove il processo di inserimento avviene nello stesso momento in cui essi apprendono la nuova lingua.

²⁸ Ausubel, D. P., *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli, 1991, p. 80

²⁹ *Ivi*, pag. 81

Come detto, diversi sono i fattori che contribuiscono al disadattamento scolastico: problemi personali dell'allievo stesso che non gli permettono di avere la necessaria serenità per investire nell'esplorazione della conoscenza offerta dalla scuola, problemi legati all'ambiente socio-familiare e alla realtà socio-culturale entro le quali vive, così come richieste dell'istituzione scolastica troppo elevate (o inferiori) rispetto alle capacità di taluni allievi e disfunzioni della scuola stessa e del suo insegnamento (aspetti didattici e relazionali).

1.2. Allievi problematici o ingestibili: una distinzione complessa

Pur essendo il disadattamento scolastico una problematica non nuova, da diversi anni osserviamo anche in Ticino l'emergere di un fenomeno che rappresenta una nuova sfida per l'istituzione scuola, che la mette a dura prova, costringendola a investire parecchie energie su singole situazioni di allievi, a scapito di altre necessità, con risultati spesso inferiori alle aspettative. Mi riferisco agli allievi che entrano in forte opposizione con docenti, con la classe, con i compagni, con la Direzione, definiti genericamente come *allievi problematici, ingestibili*. Ma chi sono gli allievi problematici, ingestibili che esprimono un forte disadattamento?

Diverse sono le situazioni che possono esprimere un disadattamento, soprattutto in un contesto comunitario che richiede capacità di autoregolazione e rispetto per gli altri.

Vi sono quelle determinate da limiti intellettivi di allievi che giungono alla scuola media con un forte ritardo scolastico, dove incontrano grosse difficoltà a rispondere alle esigenze scolastiche e di convivenza civile.

Altre risultano da problemi psicologici personali e da disturbi della personalità più o meno gravi (prepsicotici, fobici, ipercinetici, ...), che necessitano un intervento specialistico esterno.

Vi sono infine quelle risultanti da problemi socio-comportamentali (piccoli atti di vandalismo, fumo, alcol, droga, ...) attribuibili a un insufficiente o inesistente supporto educativo e affettivo della famiglia, a iperprotezione dei genitori, assenza o confusione dei ruoli genitoriali, a stili educativi inappropriati, a modelli comportamentali fuorvianti, a condizioni e contesto di vita di degrado, a percorsi di insuccesso scolastico, ecc.

Gli psichiatri hanno definizioni proprie di difficoltà di adattamento. Esse sono integrate in sistemi diagnostici coerenti, che permettono loro di comunicare e di prescrivere trattamenti psicoterapeutici o farmacologici.

1.3. Classificazione e diagnosi

Nella letteratura specialistica si ritrovano molte proposte di classificazione dei disturbi del comportamento sociale dei giovani. Gli esperti non sono concordi sul modo migliore in cui suddividere i disturbi della condotta; tuttavia la maggior parte di essi è d'accordo sull'eterogeneità della loro natura.

La classificazione **ICD-10** (classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali in ottica clinica), ad esempio, contempla un lungo elenco di "sindromi e disturbi comportamentali ed emozionali con esordio nell'infanzia e nell'adolescenza", tra i quali troviamo i *Disturbi della condotta* (F91), i *Disturbi misti della condotta e della sfera emozionale* (F92), *Sindromi e disturbi della sfera emozionale con esordio caratteristico nell'infanzia* (F93) nelle diverse declinazioni. I termini "sindrome" o "disturbo" vengono qui utilizzati per "indicare l'esistenza di un gruppo di sintomi o di comportamenti clinicamente riconoscibili, che nella maggior parte dei casi si associa ad una

sofferenza ed ad un'interferenza con il funzionamento dell'individuo" (OMS 1992)³⁰. Sotto la definizione di "criteri diagnostici" si possono ritrovare i sintomi attesi, gli items relativi al comportamento anormale, riferimenti relativi all'età e al sesso del paziente, alla durata dei sintomi e del comportamento, e alle conseguenze personali e sociali delle sindromi.

Gli estensori del capitolo V dell'ICD-10 (*Sindromi e disturbi psichici e comportamentali, criteri diagnostici per la ricerca e note diagnostiche*) tengono a precisare che "la devianza sociale o le situazioni conflittuali, senza disfunzione personale, non dovrebbero essere incluse in una sindrome o un disturbo psichico quale viene qui definito"³¹.

Il Manuale diagnostico dei disturbi mentali **DSM-IV**³² struttura e analizza i disturbi mentali utilizzando un sistema multiassiale, ognuno dei quali si riferisce ad un diverso campo di informazioni (clinico, personalità/sviluppo cognitivo, medico, psicosociale ed ambientale).

Nella sezione *Disturbi mentali solitamente diagnosticati per la prima volta nell'infanzia, nella fanciullezza o nell'adolescenza* (asse I – Disturbi clinici) sono inclusi i seguenti disturbi che potrebbero in linea di massima interessare la problematica in oggetto.

Ritardo mentale (lieve, moderato, grave, gravissimo): questo disturbo è caratterizzato da un funzionamento intellettuale significativamente al di sotto della media (un QI di circa 70 o meno) con inizio prima dei 18 anni e concomitanti deficit o compromissione del funzionamento adattivo.

Disturbi dell'apprendimento: Questi disturbi sono caratterizzati da un funzionamento scolastico che è essenzialmente inferiore a quanto ci si aspetterebbe data l'età cronologica, la valutazione psicometrica dell'intelligenza e una educazione appropriata all'età del soggetto. I disturbi specifici inclusi in questa sezione sono il disturbo della lettura, il disturbo del calcolo, il disturbo dell'espressione scritta.

Disturbi da deficit di attenzione / iperattività: caratterizzato da imponenti e persistenti sintomi di disattenzione e/o di iperattività/impulsività (alcuni sintomi devono essere stati presenti prima dei 7 anni di età).

Il Disturbo della condotta è caratterizzato da una modalità di comportamento che lede i diritti fondamentali degli altri oppure le principali norme o regole sociali adeguate alla età secondo una modalità di comportamento ripetitiva, persistente; possono avere scarsa empatia e scarsa attenzione per i sentimenti, i desideri e il benessere degli altri. Essi possono essere insensibili e mancare di adeguati sentimenti di colpa o di rimorso. L'autostima è di solito scarsa, sebbene il soggetto possa avere l'aspetto di un duro. Scarsa tolleranza alla frustrazione, irritabilità, esplosioni di rabbia, avventatezza sono frequenti caratteristiche associate.

Gli estensori del DSM-IV precisano, riguardo a questo disturbo, che "sono state sollevate preoccupazioni sul fatto che la diagnosi di Disturbo della condotta possa talvolta essere malamente applicata a soggetti di ambienti in cui le modalità di comportamento indesiderabile sono talvolta viste come auto-protettive (per es., ambienti minacciosi, impoveriti, con alto tasso di criminalità. [...]) La diagnosi di Disturbo della condotta dovrebbe essere applicata solo quando il comportamento in questione è sintomatico di un sottostante malfunzionamento all'interno del soggetto, e non semplicemente una reazione al contesto sociale immediato. Inoltre, la gioventù immigrata da paesi devastati dalla guerra, con una storia di comportamenti aggressivi che potrebbero essere stati necessari per la propria sopravvivenza in quel contesto, non merita necessariamente una diagnosi di Disturbo della condotta"³³.

³⁰ ICD-10, Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali. Milano: OMS Masson, 2001, p. 328.

³¹ *Ibid.*

³² DSM-IV, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Masson.

³³ DSM-IV, op.cit., sezione *Disturbi mentali solitamente diagnosticati per la prima volta nell'infanzia, nella fanciullezza o nell'adolescenza* (asse I – Disturbi clinici)

Il Disturbo oppositivo provocatorio è caratterizzato da una modalità di comportamento negativista, ostile e provocatoria. Tali comportamenti sono espressi con persistente caparbia, resistenze alle direttive, scarsa disponibilità al compromesso. Possono anche includere la deliberata o persistente messa alla prova dei limiti, di solito ignorando gli ordini, litigando e non accettando i rimproveri per i misfatti. L'ostilità può essere rivolta contro gli adulti o i coetanei e viene espressa disturbando deliberatamente gli altri o con aggressioni verbali.

I seguenti fattori possono predisporre il soggetto a sviluppare un Disturbo della condotta: rifiuto o abbandono da parte dei genitori, temperamento infantile difficile, norme contraddittorie di educazione con disciplina rigida, maltrattamento fisico o sessuale, mancanza di sorveglianza, inserimento precoce in istituzioni, frequenti cambiamenti delle persone che si prendono cura del soggetto, famiglia numerosa, associazione con gruppi di delinquenti e certi tipi di psicopatologia familiare.

Nella sezione *Problemi psicosociali ed ambientali* (asse IV) vengono riportati i problemi che possono influenzare la diagnosi, il trattamento e la prognosi dei disturbi mentali (asse I e II).

Un problema psicosociale o ambientale può corrispondere a un evento vitale negativo, una difficoltà o una carenza ambientale, uno stress familiare o interpersonale di altro tipo, alla inadeguatezza del supporto sociale o delle risorse personali, o ad altri problemi legati al contesto nel quale si sono sviluppate le difficoltà dell'individuo. [...] Per comodità i problemi sono raggruppati nelle categorie seguenti:

Problemi con il gruppo di supporto principale. Per es.. morte di un membro della famiglia; problemi di salute in famiglia; disgregazione della famiglia per separazione, divorzio o allontanamento; abuso sessuale o fisico; iperprotezione da parte dei genitori; incuria verso un bambino; disciplina inadeguata, ecc.

Problemi legati all'ambiente sociale. Per es. morte o perdita di un amico; inadeguato supporto sociale; vivere da soli; difficoltà di acculturazione; discriminazione

Problemi di istruzione: per es. analfabetismo; problemi scolastici; disaccordo con gli insegnanti o con i compagni di classe; ambiente scolastico inadeguato.

Problemi abitativi: per es. alloggio inadeguato; quartiere pericoloso; disaccordi con i vicini o con il padrone di casa.

Problemi economici: per es. povertà estrema; condizione finanziaria inadeguata; supporto assistenziale inadeguato.

Problemi legati all'interazione con il sistema legale/criminalità: per es. arresto, incarcerazione, cause, essere vittima di un crimine.

Altri problemi psicosociali: per es. esposizione a catastrofi, guerre, altre inimicizie.

Il Manuale diagnostico dei disturbi mentali DSM-IV tiene pertanto a precisare che “i bambini o gli adolescenti possono presentare problemi che richiedono attenzione clinica ma che non sono definiti come disturbi mentali (per es., problemi relazionali, problemi connessi a maltrattamento o abbandono, lutto, funzionamento intellettuale limite, problemi scolastici, comportamento antisociale nel bambino o adolescente, problema di identità)”³⁴. Non rappresentano disturbi mentali un comportamento deviante (es. politico, religioso o sessuale), né conflitti sorti principalmente tra l'individuo e la società, a meno che la devianza o il conflitto siano il sintomo di una disfunzione dell'individuo.

La CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé)³⁵ offre un quadro per la descrizione degli stati di salute e delle condizioni connesse alla salute (componenti del benessere che dipendono dalla salute) secondo un modello che coniuga il modello concettuale medico e quello sociale³⁶. La CIF descrive delle situazioni relative al

³⁴ DSM-IV, op.cit., sezione *Disturbi mentali solitamente diagnosticati per la prima volta nell'infanzia, nella fanciullezza o nell'adolescenza* (asse I – Disturbi clinici)

³⁵ CIF, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, OMS, Ginevra, 2001.

³⁶ Nel modello medico l'andicap è visto come un problema della persona, conseguenza diretta di una malattia, di un trauma o di un altro problema di salute, che necessita cure mediche fornite da professionisti; nel modello

funzionamento umano e alle restrizioni che può subire. Le informazioni sono organizzate in due parti distinte, ciascuna delle quali è strutturata in base a due componenti:

1. Il funzionamento e l'andicap (*funzioni organiche*, che designano le funzioni psicologiche dei sistemi organici, e le *strutture anatomiche*, che indicano le parti del corpo umano, come gli organi, gli arti e i loro componenti).
Le deficienze designano problemi nella funzione organica o nella struttura anatomica.
2. I fattori contestuali (*fattori ambientali e fattori personali*) rappresentano il quadro di vita di una persona.
Un'attività indica l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di una persona; i limiti indicano le difficoltà che una persona può incontrare nel svolgerla. La partecipazione comporta l'implicazione in una situazione di vita reale; le restrizioni alla partecipazione indicano i problemi che una persona può incontrare per implicarsi in una situazione di vita reale.

Per definire il profilo del funzionamento di una persona, l'utilizzatore della CIF deve tener conto di tutte le componenti della classificazione (funzioni organiche, strutture anatomiche, le attività e la partecipazione, così come i fattori ambientali), utilizzando codici qualificativi, che definiscono, ad esempio, l'importanza del livello di salute o la gravità di un problema specifico.

La classificazione CIF verte sulle caratteristiche della salute delle persone nel contesto della loro vita individuale e le influenze del loro ambiente. *“C'est l'interaction entre les caractéristiques de la santé et les facteurs contextuels qui produit le handicap. Dans ces circonstances, il ne faut pas réduire les individus à leur handicap ni les caractériser uniquement en fonction de leurs déficiences, des limitations de leur activité ou des restrictions de leur participation. Ainsi, au lieu de parler d'une «personne handicapée mentale» la classification utilise l'expression “personne ayant un problème d'apprentissage”³⁷.*

L'obiettivo principale di questo strumento di classificazione polivalente è quello di identificare gli interventi in grado di migliorare i livelli di partecipazione delle persone disabili o con capacità limitate; la CIF può aiutare a identificare il principale problema dell'andicap: l'ambiente che crea una barriera, l'assenza di un facilitatore, la capacità limitata dell'individuo stesso o altre combinazioni di questi fattori, in modo di orientare opportunamente gli interventi, di monitorarli e di misurare i loro risultati sui livelli di partecipazione.

Le diverse metodologie di valutazione dei bisogni della persona, come quelle descritte, si dividono in due principali ordini:

- metodi normativi: *forniscono informazioni sulle caratteristiche dell'allievo e i suoi problemi; consistono nel far passare delle prove standardizzate agli allievi e a comparare i risultati che ottengono a quelli di un campione rappresentativo (test di intelligenza, di personalità, scale comportamentali).*
Rientrano fra questi metodi l'ICD-10 e il DSM-IV;
- metodi funzionali: *forniscono informazioni sulle relazioni tra il comportamento dell'allievo e il contesto in cui si manifesta; consistono soprattutto nell'osservazione del comportamento dell'allievo nel suo ambiente (scolastico, sociale, familiare, ecc.); permettono di distinguere i fattori che influenzano il comportamento e quelli sui quali abbiamo il controllo; presuppone che si possieda una certa capacità di osservare in modo sistematico (sapere cosa osservare, quando farlo, per quanto tempo, con quali strumenti e in quale maniera)³⁸.*

sociale, invece, l'andicap viene visto come un problema creato principalmente dalla società e una questione di integrazione degli individui nella società.

³⁷ CIF, op. cit., p. 252.

³⁸ Audet, D., Royer, E., Un guide d'intervention au secondaire, Ecoles et comportement, Ministère de l'Éducation,

La CIF si situa fra queste due tipologie.

I due metodi non si contrappongono, per quanto siano molto diversi. “Utilizzati in modo complementare, aiutano a tracciare il profilo globale dell’allievo e permettono di raggiungere diversi obiettivi importanti del processo di valutazione dei bisogni: depistare in modo oggettivo gli allievi che presentano un deficit importante nella capacità di adattamento; constatare l’intensità, la frequenza, la persistenza, le situazioni in cui l’allievo presenta un comportamento inadeguato; precisare le difficoltà dell’allievo nel suo ambiente e i comportamenti che nuocciono al suo apprendimento e alla sua socializzazione”³⁹.

Ma le diagnosi psichiatriche non rispondono ai bisogni della scuola. Piuttosto che di metodi clinici, la rete scolastica ha bisogno di dotarsi di sue proprie regole e di sperimentarle in funzione della sua missione educativa. La definizione di disturbi del comportamento e i metodi per determinare gli allievi che richiedono un piano di intervento valgono unicamente quali strumenti di educazione. Questi strumenti vanno conosciuti, compresi e bisogna saperli utilizzare. Così come le diagnosi mediche servono ad indicare dei trattamenti, le valutazioni in ambito scolastico (tecniche di osservazione o di analisi sistematica, scale comportamentali, indagini sociometriche, interviste strutturate) devono servire per ricercare soluzioni educative.

Definire un comportamento problematico, un comportamento oppositivo, un allievo ingestibile non è compito facile: “*La grande variabilité du comportement dit normal, la difficulté d’isoler les troubles comportementaux des autres pathologies, le caractère transitoire de certains problèmes, de même que la répercussion au plan scolaire de l’identification des jeunes présentant des troubles du comportement rendent encore plus difficile l’élaboration d’une définition. À l’heure actuelle, aucune définition du trouble du comportement n’est généralement acceptée par tous les professionnels. Il est pourtant nécessaire que les agents d’éducation se donnent une base commune de compréhension qui puisse servir à communiquer entre eux et concevoir des programmes et des services pour les élèves présentant des troubles du comportement. Ils doivent se donner une définition, aussi imparfaite soit-elle, qui lui permette de prendre des décisions avec le plus d’objectivité et de rigueur possible*”⁴⁰.

Le difficoltà comportamentali possono essere di intensità molto variabili. Partendo da questa considerazione, il Ministero dell’Educazione del Québec (MEQ) ha ritenuto necessario distinguere nelle sue direttive 1990-1991 gli allievi secondo la gravità dei problemi manifestati e delle risorse che essi necessitano, aggiungendo alla categoria “*troubles de conduite ou de comportement*” quella di “*troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale*”⁴¹. Questa seconda categoria ha permesso di distinguere gli allievi con difficoltà comportamentali che richiedono un intervento limitato nel tempo, da coloro che necessitano un accompagnamento sistematico, costante, fino all’insegnamento entro un gruppo ristretto di allievi. Infatti “*l’élève ayant des troubles de conduite ou de comportement présente fréquemment des difficultés d’apprentissage, en raison d’une faible persistance face à la tâche ou d’une capacité d’attention et de concentration réduite*”⁴².

Il Ministero dell’ Educazione del Québec nelle sue direttive alle commissioni scolastiche propone la seguente definizione a partire dagli anni 1990-1991:

Direction de l’adaptation scolaire et des services complémentaires. Avril 1993, p. 15.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Poliquin-Verville, H., Royer, E., Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d’intervention. Ministère de l’Éducation du Québec. 1992, p. 7-8

⁴¹ Ministère de l’éducation, La formation générale des jeunes: l’éducation préscolaire, l’enseignement primaire et l’enseignement secondaire (Instruction 1990-1991). Québec, 1990.

⁴² Ministère de l’éducation, “Ecole et comportement”: l’identification et l’évaluation des besoins des élèves présentant des troubles du comportement. Québec, 1991.

“L’élève ayant des troubles de conduite ou de comportement est celle ou celui dont l’évaluation psycho-sociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d’observation ou d’analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d’adaptation se manifestant par des difficultés significatives d’interaction avec un ou plusieurs éléments de l’environnement scolaire, social ou familial. Il peut s’agir:

- ***de comportements sur-réactifs** en regard des stimuli de l’environnement (paroles et actes injustifiés d’agression, d’intimidation, de destruction, refus persistant d’un encadrement justifié ...);*
- ***de comportements sous-réactifs** en regard des stimuli de l’environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait ...).*

Les difficultés d’interaction avec l’environnement sont considérées significatives, c’est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d’autrui en dépit des mesures d’encadrement habituelles prises à son endroit. [...] On considère également comme inadapté un comportement qui, bien que très rare, peut entraîner des conséquences graves pour soi ou pour autrui: agressions physiques, tentatives de suicide, menaces à la sécurité d’un group d’élèves, etc.”⁴³.

La precisazione fatta da Danielle Audet ed Egide Royer è d’obbligo: *“Cette distinction entre élèves sur-réactifs et élèves sous-réactifs est surtout vraie pour les jeunes enfants. Elle est facilement observable et décrit relativement bien cette population. Avec l’âge, et tout particulièrement à l’adolescence, les comportements de l’individu et les attentes de l’entourage se complexifient de telle sorte que l’activité motrice n’est plus un indicateur significatif d’une perturbation du comportement. La réactivité ne peut constituer le seul axe de la description des élèves présentant des troubles du comportement, tout particulièrement pour les adolescents”⁴⁴.*

Degna di attenzione è pure la proposta di classificazione dei disturbi del comportamento e delle caratteristiche osservabili negli allievi del settore secondario offerta da J. M. Kauffman⁴⁵ (v. p. 25 di questo numero e nell’allegato delle p. 45-46).

Nelle diverse forme di disadattamento si assiste ad un progressivo disinvestimento nei confronti delle richieste della scuola, che con il tempo condizionano il clima di classe. In questi casi si rende solitamente vano, o perlomeno difficile, ogni tentativo di intervento pedagogico se la famiglia non collabora, non riconosce le difficoltà in atto, non garantisce il suo supporto in qualità di genitori.

E’ un dato di fatto che gli allievi che creano problemi sul piano del comportamento esigono attenzioni, rigore professionale e risposte pertinenti, non sempre soddisfacenti e risolutivi.

Alcune caratteristiche ricorrenti delle situazioni segnalate come particolarmente problematiche per l’istituzione scuola sono i comportamenti scorretti, indisciplinati, trasgressivi che sviluppano un clima di disagio, di conflitto in classe e risultano di forte impedimento al normale svolgimento delle lezioni, malgrado i provvedimenti e le misure messi in atto dai docenti.

L’aggressività può essere manifestamente espressa verso gli altri, verbalmente o anche fisicamente, ma vi sono forme più silenziose, meno appariscenti di disagio personale – non per questo meno preoccupanti – nelle quali l’aggressività è rivolta contro l’allievo stesso attraverso l’assunzione di comportamenti a rischio.

Se da un lato l’aggressività è una componente necessaria al processo dell’adolescenza, in taluni casi sembra prorompere in maniera incontenibile, violenta, fino patologica. I servizi medico-psicologici e gli psichiatri sono sempre più sollecitati a questo proposito su diversi

⁴³ Ministère de l’éducation (1991), Québec, op.cit.

⁴⁴ Audet, D., Royer, E., Un guide d’intervention au secondaire, Ecole et comportement, Ministère de l’Education, Direction de l’adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec, 1993.

⁴⁵ Kauffman, J. M., Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth. Toronto: Merril Pu. Co., 1989.

fronti: genitori, insegnanti, istituzioni sociali. Dal punto di vista psicopatologico la violenza non può essere ridotta al solo problema dei comportamenti etero-aggressivi; essa concerne anche l'anoressia mentale, i suicidi e certi conflitti intrapsichici che non danno luogo a sintomi esteriorizzati.

Questo fenomeno di crescente malessere che si esprime in un numero sempre maggiore di allievi attraverso comportamenti aggressivi, di fronte ai quali gli insegnanti sperimentano un crescente senso di impotenza, è un fenomeno multifattoriale che richiede un approccio pluridisciplinare. La maggior parte dei casi seguiti da psichiatri e psicologi non rientra in nessun quadro nosografico definito.

1.4. Adolescenza, affermazione di sé e violenza

Due sono i principali obiettivi importanti per gli adolescenti: l'affermazione della propria identità e la costruzione di relazioni sociali ed affettive.

Molti ragazzi riescono a raggiungere questi scopi attraverso strade adattive, senza mettere a repentaglio il loro benessere fisico, psicologico, sociale. Alcuni adolescenti invece non trovano altro modo per realizzare questi obiettivi se non attraverso comportamenti a rischio (fumo, alcol, opposizione alle norme, azioni vandaliche, sostanze psicoattive, attività sessuale precoce, guida pericolosa, ...).

Confrontato alla necessità di una presa di distanza dall'immagine parentale, l'adolescente prova spesso il bisogno di mettere alla prova la solidità dei legami anteriori. Come ricorda B. Golse⁴⁶, l'aggressione dell'oggetto non è sempre da prendere alla lettera: essa può mirare alla verifica della sua affidabilità e solidità, non alla sua distruzione.

L'adolescente è caratterizzato dalla tendenza ad agire. La sua aggressività si esprime in forme più o meno manifeste, sia nell'ambito familiare, che nei confronti delle persone o istituzioni che rappresentano una autorità parentale.

Certi comportamenti violenti possono avere la funzione di marcare l'appartenenza ad un gruppo, mettendo in gioco tutta una serie di rappresentazioni sociali che concernono i rapporti tra generazioni, i rapporti tra gruppi sociali, la relazione con il corpo.

Non dimentichiamo che i comportamenti violenti nei confronti degli altri non mette gli adolescenti al riparo dalla violenza più frequente – e spesso più grave – esercitata sul soggetto stesso, sotto forma di comportamenti suicidari o dei cosiddetti “comportamenti a rischio”. Spesso questi adolescenti sono in situazione di rottura con l'ambiente familiare e arrivano ai servizi specialistici dopo diversi interventi educativi e collocamenti mal riusciti.

L'approccio terapeutico non può essere concepito che in una prospettiva a lungo termine. Esso dovrebbe poter contare su un quadro istituzionale che permetta all'adolescente di stabilire delle relazioni sufficientemente stabili. E' importante inoltre che l'adolescente possa svolgere delle attività (concrete, creative, sportive...) che lo possano rivalorizzare (valorizzazione narcisistica).

1.4.1. Violenza a scuola

La violenza è generalmente associata ad una realtà che caratterizza l'adolescente, ma è una realtà alla quale sia adulti che bambini non possono sfuggire.

I comportamenti violenti di bambini in età prescolare si esprime sottoforma di spintoni, intimidazioni, colpi inferti e morsi. Alla scuola elementare le manifestazioni di violenza sono diversificati; vanno dai semplici problemi di disciplina (disobbedienza, dispetti, disturbo) alle aggressioni fisiche, passando da minacce verbali (parole che feriscono, ricatti, urla), a minacce fisiche e vandalismi.

Esistono altre forme di violenza, come la discriminazione, esercitata su allievi in funzione della loro origine etnica o sociale, del sesso o dell'abbigliamento. Gli allievi discriminati si sentono esclusi e rifiutati, l'autostima ne risente.

⁴⁶ Golse B., La violence dans la psychanalyse, in *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 43, 1995, p. 6-12.

La violenza a scuola si manifesta in forme diverse e può causare torti alle vittime, così come agli autori. Alcune di esse, come l'intimidazione, la calunnia e l'aggressione fisica sollevano molta inquietudine ed indignazione. Ma vi sono altre forme più sottili di violenza, come la denigrazione, il disprezzo e l'esclusione, meno percepibili, ma non per questo trascurabili.

La prevalenza di questi comportamenti sembra differire secondo l'età, il sesso e secondo certe caratteristiche familiari e ambientali. Tuttavia, la vera natura dei comportamenti violenti presso gli allievi e gli interventi da attuare per neutralizzarli risultano poco conosciuti. Le azioni che mirano a ridurre la violenza sono particolarmente complesse per la molteplicità dei fattori ad essa associati⁴⁷.

I fattori associati alla violenza possono essere distinti in tre categorie: *individuali* (personali), *familiari* e *ambientali*. Più sono numerosi i fattori ai quali il bambino è esposto, più si elevano i rischi che egli adotti dei comportamenti violenti.

Tra i fattori individuali, le ricerche evidenziano l'età e il sesso. I maschi sono più frequentemente autori e vittime di violenza che le femmine. Nella maggior parte dei comportamenti violenti, la frequenza aumenta con l'età degli allievi. I ragazzi sembra siano più facilmente intimidatori rispetto alle ragazze. Queste ultime sono più esposte a forme indirette e sottili di violenza, mentre i maschi sono più esposti a zuffe e attacchi fisici. Scarse abilità sociali vengono associate ai comportamenti aggressivi⁴⁸.

Fattori familiari: un'eccessiva permissività e la tolleranza nei confronti di comportamenti aggressivi così come stili educativi troppo coercitivi (punizioni fisiche, eccessi di collera, ecc.) possono spiegare comportamenti intimidatori. Le ricerche hanno rilevato che gli allievi con comportamenti violenti provengono sovente da famiglie nelle quali i genitori accettano l'intimidazione, trasmettendo loro il seguente messaggio: "Se ti provocano, attacca"⁴⁹. In taluni casi, essi sono testimoni o vittime di maltrattamenti e di atti di violenza ed avranno la tendenza a riprodurre sui compagni quello che hanno subito, quello che hanno appreso.

Entrate modeste, disoccupazione, bassi livelli di scolarizzazione dei genitori, problemi di alcolismo e tossicomania, cambiamenti familiari come la separazione, il divorzio o il collocamento in istituti, così come l'esposizione alla violenza, sono fattori associati alla violenza – anche se in forma più indiretta – nella misura in cui influenzano le pratiche educative dei genitori e i comportamenti dei figli.

La scuola costituisce uno dei principali contesti ambientali in cui gli allievi sono confrontati con la violenza in quanto è il luogo dove passano la maggior parte del loro tempo. Caratteristiche della popolazione scolastica, il livello di formazione dei genitori, la tipologia del quartiere entro il quale è situata ecc., condizionano la violenza.

Secondo C. Vasselier-Novelli⁵⁰ le principali caratteristiche delle scuole nelle quali si ritrova un tasso più elevato di atti di violenza sono le seguenti: scuole situate in un contesto urbano, in un quartiere socio-economicamente sfavorito con un'alta percentuale di disoccupazione, dove diversi allievi hanno difficoltà nella riuscita scolastica e si assentano frequentemente dalle lezioni, scuole dove si ritrova una forte proporzione di immigrati e scuole nelle quali le famiglie degli allievi sono destrutturate.

Rientrano nei fattori ambientali associati alla violenza quella presente nei media o quella veicolata dai giochi elettronici, che contribuisce alla banalizzazione e all'accettazione della violenza⁵¹.

Non è evidente capire perché un giovane adotta comportamenti violenti, ma sembra che diversi aspetti dell'individuo, della sua famiglia e del suo ambiente entrano in gioco ed è la somma dei diversi fattori che rendono il giovane più a rischio nell'adottare simili comportamenti.

⁴⁷ Turcotte D., Lamonde G., La violence à l'école primaire: les auteurs et les victimes. In: Education et francophonie, volume XXXII, 2004, p. 15-37.

⁴⁸ *Ivi*, p. 19

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Vasselier-Novelli C., La violence à l'école: peut-on parler de fatalité? In: Thérapie familiale, vol. 20 (4), 1999, p. 391-401

⁵¹ Turcotte, D., Lamonde G., op. cit., p. 20

Lo studio dei dati risultati da una ricerca effettuata nelle classi del quarto, quinto e sesto anno del settore primario del Québec (784 allievi) ha evidenziato, contrariamente a quanto talvolta si tenda a credere, che non vi sono aggressori da un lato e vittime dall'altro. I dati indicano piuttosto che certi allievi crescono, evolvono in un contesto di violenza, mentre altri tengono debite distanze da questi tipi di comportamento⁵².

I risultati della ricerca hanno portato alla costituzione di quattro gruppi:

- i *tranquilli*, che non fanno uso di violenza e che ne sono poco vittime (238);
- le *vittime* di comportamenti violenti ma che ne fanno un po' uso (96);
- gli *intimidatori*, che adottano comportamenti violenti e ne sono pure vittime (116);
- i *turbolenti*, gli agitati, che adottano comportamenti violenti e sono nel contempo vittime (283).

Per quanto riguarda il senso di sicurezza a scuola, gli allievi del gruppo *tranquilli* e quelli del gruppo *intimidatori* risulta che abbiano meno di frequente paura di essere attaccati o feriti. Dunque, *vittime* e *turbolenti* si sentono meno al sicuro a scuola. Se questo risultato poteva essere prevedibile per le *vittime*, risulta sorprendente per i *turbolenti*. Il fatto che siano sia vittime che intimidatori, non li sottrae dal timore di possibili attacchi o ferite.

Questi risultati richiamano l'importanza di portare gli allievi a prendere coscienza delle diverse forme di violenza, quella che esprimono e quella di cui sono vittime.

Dobbiamo agire anche sulle loro opinioni e credenze affinché realizzino che sono vittime della violenza e che questa può causare grandi torti.

E' importante attrezzarli affinché adottino strategie non violente per la risoluzione dei conflitti, in modo che possano vivere in armonia con il loro ambiente.

Per contenere il problema della violenza a scuola, è importante che i direttori rifiutino di tollerare gli atti di violenza e che si dotino di regolamenti e regole di vita, conosciuti e condivisi da tutti, al fine di creare un clima di fiducia, di rispetto e di non-violenza.

1.4.2. Il fenomeno del bullismo

Prevaricazioni, prepotenze, soprusi perpetrati da uno o più ragazzi nei confronti di un compagno di classe, di scuola o di quartiere – anche verso gli insegnanti – vanno sotto il termine di bullismo.

Vasta è la gamma dei possibili episodi: canzonature, prese in giro, epiteti oltraggiosi, intimidazioni, ricatti ... fino ad arrivare alla violenza fisica vera e propria.

Il fenomeno del bullismo non è una situazione statica in cui c'è qualcuno che aggredisce e qualcun altro che subisce, ma è “un processo dinamico in cui persecutori e vittime sono entrambi coinvolti”⁵³. E proprio perché si tratta di un processo dinamico “subisce continue modificazioni e ampliamenti del suo terreno di applicazione, in concomitanza con i cambiamenti della società e delle agenzie educative”⁵⁴.

Il bullismo sembra essere un fenomeno ampio e sempre più ricorrente. Da un lato rimanda a grandi questioni etiche, come il rifiuto della sopraffazione, della disparità di potere, ecc., dall'altro si esprime in un quotidiano di piccole e grandi sofferenze.

Gli studi psicologici sul bullismo rilevano un progressivo abbassamento del livello di età dei suoi attori e un numero sempre crescente di ragazze prevaricatrici. Sull'entità del fenomeno vi sono fondati motivi per riconoscere il peso delle caratteristiche di personalità, delle relazioni familiari e della dinamica della classe. Si può inoltre ritenere che “qualsiasi intervento settoriale abbia scarse possibilità di successo se non innesca parallelamente un progetto più ambizioso, che miri all'instaurarsi [...] di una cultura che ponga in primo piano

⁵² *Ivi*, p. 35

⁵³ Fonzi, A., Il gioco crudele. In: Psicologia sociale dello sviluppo. Psicologia Contemporanea, 156, 1999, p. 50-55.

⁵⁴ *Ivi.*, p. 52.

quegli universali di convivenza civile sulla cui assenza prosperano gli incentivi alla sopraffazione⁵⁵.

Quali sono le cause del bullismo?

Molti studi hanno messo in evidenza il peso che gli stili educativi parentali possono avere sull'emergere del bullismo: la responsabilità principale dei "comportamenti disadattivi" viene attribuita alla coercizione e al permissivismo.

Altri ricercatori hanno messo in rilievo alcune caratteristiche della personalità: aggressività generalizzata, impulsività, scarsa empatia, atteggiamento positivo verso la violenza, sono le basi del comportamento prepotente; ansia, insicurezza, scarsa autostima quelle del comportamento delle vittime.

Altri ancora hanno visto nella dinamica della classe il principale responsabile di comportamenti antidemocratici.

Gli studi più recenti di psicologia dello sviluppo rifiutano ormai ipotesi esplicative deterministiche ed uncausali a favore di modelli probabilistici e multicausali. Il comportamento umano "si pone come il risultato di un complesso gioco di azioni e di retroazioni in cui componenti genetiche, maturative ed ambientali concorrono a delineare le traiettorie individuali"⁵⁶. L'individuo non è in balia degli eventi e della sua dotazione genetica, ma può scegliere quali delle sue potenzialità attivare o meno, in quanto un'ulteriore caratteristica della persona umana è la capacità di autoregolazione e autodeterminazione.

Le ricerche svolte hanno permesso di rilevare alcune caratteristiche dei bulli e delle vittime in rapporto ai loro compagni.

Bulli e vittime si differenziano dai compagni per evidenti connotazioni maladattive: i primi evidenziano disturbi della condotta, i secondi sentimenti di ansia e depressione. Sia bulli che vittime rivelano una "povertà strutturale rappresentativa e scarsa capacità di tener conto delle caratteristiche del partner nel dosare il grado di intimità nei suoi confronti"⁵⁷.

Contesto familiare: le rappresentazioni che bulli e vittime danno del contesto familiare sono connotati da permissivismo e scarso controllo o da iperprotezione ed eccessiva coesione.

Amicizie: per quanto riguarda la rete di amicizie di cui bulli e vittime fruiscono nell'ambito della classe, non sembrano esserci particolari differenze: entrambi hanno un numero uguale di amici; i bulli dirigono le loro preferenze verso compagni a loro volta prepotenti, le vittime verso amici che condividono in qualche modo la loro condizione.

Sfera emotiva e cognitiva: le vittime dimostrano competenze inferiori rispetto ai loro compagni e rivelano deficit sia cognitivi che emotivi.

Disimpegno morale: sono i bulli a detenere il primato del disimpegno morale e del "meccanismo della deumanizzazione" che permette d'infierire sulle vittime senza provare sensi di colpa.

Ma se l'individuo è messo a rischio da alcune sue carenze o immaturità, la società corre più rischi da individui che hanno una "sordità morale" che li rende impermeabili alle istanze di giustizia.

Questo disimpegno, anche se legato a caratteristiche personali e ambientali, trova terreno fertile in ambienti e rappresentazioni sociali di cui noi adulti siamo i principali artefici. Su questo terreno urge fare qualcosa.

1.4.3. Violenza e patologia

Certi atti di violenza fisica si iscrivono nel contesto dei disturbi psicotici (schizofrenie, psicosi precoci come autismo infantile o psicosi deficitarie) e richiedono una attenzione particolare e un'immediata presa a carico all'apparire dei sintomi.

Violenze impulsive e ripetitive, associate ad altri comportamenti antisociali, vanno sotto il nome di psicopatie o di "organizzazioni intermedie" nella comprensione dei

⁵⁵ *Ivi*, p. 53.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

comportamenti ripetitivi antisociali e devianti nell'adolescente. I comportamenti spesso provocatori di questi soggetti e le rotture con le quali concludono quasi tutte le loro relazioni si alternano con una forte domanda affettiva che non tollera ritardi e frustrazioni. La loro storia mette spesso in evidenza delle carenze affettive e delle rotture relazionali multiple. Le manifestazioni di violenza di questi soggetti appare legata alla vulnerabilità di un'economia narcisistica (amore per l'immagine del proprio corpo, rivolto all'Io) costantemente minacciata dall'impossibilità di appoggiarsi su oggetti interni stabili.

1.5. Conclusioni

In generale i comportamenti a rischio risultano più frequenti là dove gli ambienti familiari, scolastici e comunitari non favoriscono lo sviluppo di sufficienti capacità personali e di adeguate competenze relazionali e non offrono opportunità per raggiungere gli obiettivi di sviluppo di questa età attraverso vie meno pericolose.

Gli interventi di prevenzione devono quindi puntare al contesto, in modo che esso possa offrire opportunità maggiormente positive e valide: ciò comporta un forte richiamo al ruolo educativo degli adulti, in particolare della famiglia e della scuola.

Il modello parentale più efficace è quello che coniuga controllo, regole e richieste, con affetto, dialogo e sostegno, che permette di interiorizzare norme e valori proposti dai genitori e dagli adulti, nonché modalità di rapporto sociale fondate sul rispetto e l'ascolto. I dati che emergono dalla ricerca indicano che le regole familiari, insieme al sostegno affettivo, svolgono un importante ruolo di protezione dal coinvolgimento nei comportamenti rischiosi in genere, e in quelli antisociali in particolare.

La scuola indirettamente svolge un ruolo importantissimo sui comportamenti devianti, perché è l'istituzione sociale che più incide sull'elaborazione dell'immagine di sé e sull'inserimento nella società. La scuola può svolgere un ruolo diretto, in primo luogo "richiedendo ai ragazzi il rispetto di precise norme, chiaramente esplicitate e motivate, la cui violazione deve essere seguita da sanzioni adeguate e certe, che dovrebbero comportare la riparazione del danno materiale o psicologico inflitto. L'elaborazione di un insieme condiviso di regole, di diritti e di doveri reciproci da rispettare dovrebbe costituire uno dei compiti prioritari di ogni scuola"⁵⁸. Questo permette di favorire l'assunzione di responsabilità, che è protettiva nei confronti dei comportamenti devianti e favorisce "l'assunzione di responsabilità educativa da parte degli adulti che, spesso per pigrizia, minimizzano in modo collusivo i comportamenti antisociali, ricorrendo alle stesse forme di disimpegno morale utilizzate dagli adolescenti"⁵⁹.

La scuola è anche il luogo dove promuovere momenti di riflessione di gruppo finalizzati al riconoscimento dei meccanismi di disimpegno morale e allo smascheramento delle strategie giustificative, dove poter sviluppare competenze sociali e comunicative adeguate, dove imparare "a darsi degli scopi, a trovare strategie per realizzarli, a valutare le proprie prestazioni, ad assumersi degli impegni e ad esserne responsabili"⁶⁰.

⁵⁸ Bonino S., Ragazzi contro. Il rischio nell'adolescenza: le condotte antisociali e devianti. In: *Psicologia Contemporanea*, N. 155, 1999, p. 18-25.

⁵⁹ *Ivi*, p.25.

⁶⁰ *Ivi*, p.25.

II.2. Il disagio dentro e fuori la classe

Antonella Costa Donato

Il progetto che ho realizzato fa parte di un programma di interventi a favore di alcuni allievi segnalati come difficili da una scuola media del Luganese.

La richiesta di un intervento socio-educativo rientra nelle misure elaborate dalla Divisione della scuola per gestire in forma sperimentale la tematica “casi problematici” a partire dal settembre 2001.

I due ragazzi segnalati, Aldo e Mattia, sono stati esonerati dalla frequenza delle lingue straniere e sono confluiti al Corso pratico.

Questi alunni difficili (nel caso di Aldo in maniera più marcata, con manifesta ansia di essere giudicato) provengono perlopiù da famiglie multiproblematiche. Gli alunni hanno perso l'interesse, o mancano di motivazione, ad apprendere. Credo che si ponga un problema di superamento dell'atteggiamento negativo che i ragazzi assumono nei confronti di se stessi e della scuola con conseguenti implicazioni comportamentali. Le ultime teorie sottolineano come la motivazione ad apprendere sia una capacità naturale esistente in tutti gli alunni quando si trovano in una condizione mentale positiva e in un ambiente educativo che sia di sostegno (Mc Combs).

Obiettivi specifici

Gli obiettivi del progetto sono stati essenzialmente tre:

- a) un sostegno all'identità individuale dei ragazzi, teso a contenere le derive dell'isolamento e della devianza sociale;
- b) uno sviluppo di abilità sociali volto a permettere una migliore comunicazione con il gruppo dei pari e con gli insegnanti;
- c) una contestualizzazione e condivisione del disagio dei singoli allievi con tutte le componenti del sistema scolastico coinvolte.

Cambiamenti auspicati negli allievi

L'ideazione del progetto ha auspicato, sin dall'inizio, la possibilità di sollecitare negli allievi segnalati la modificazione delle modalità relazionali provocatorie, stimolando in loro una maggiore integrazione nell'ambito scolastico e una maggiore consapevolezza delle loro capacità d'apprendimento.

Concretamente si trattava di fare in modo che modificassero la maniera di rapportarsi al gruppo dei pari, rinunciando a prendere in giro pesantemente i compagni timidi durante la pausa della ricreazione e, inoltre, che fossero meno restii ad ascoltare gli interventi dei compagni durante l'ora di classe evitando di apostrofarli con epiteti offensivi.

L'intento dell'ipotesi progettuale è che i ragazzi possano dimostrare a se stessi, ai compagni, agli insegnanti, ai genitori, di riuscire a realizzare un prodotto visibile e valutabile. I ragazzi forse continueranno ad avere delle insufficienze nelle materie curricolari, ma l'esecuzione del manufatto può metterne in risalto le abilità manuali, scardinando così il pregiudizio negativo che gli altri, ed i ragazzi stessi, nutrono nei riguardi delle loro capacità.

“Occorre valorizzare le possibilità più che l'identità, il soggetto del fare più che quello dell'essere. Il messaggio è «non importa da dove vieni, ma quello che tu sai fare, non le carte che hai in mano, ma come giochi la partita»”. (A. Maggiolini, 1999)

Il saper fare di questi allievi non può essere giudicato dalla qualità del prodotto, bello o brutto che sia, ma dalla perseveranza con cui il progetto è condiviso e perseguito in tutte le sue fasi.

Strategie per promuovere il cambiamento

Sulla base di queste premesse, ho orientato l'intervento in tre direzioni:

1. Progetto Corso pratico; 2. Scrittura creativa; 3. Lavoro di rete

2.1. Progetto Corso pratico

Insieme con il docente di Corso pratico abbiamo pensato di proporre un'attività che rispecchiasse gli interessi dei ragazzi, presso i quali abbiamo condotto un rapido sondaggio. È stata individuata la tematica dei graffiti. Il tema è stato sviluppato attraverso varie fasi, che vanno dalla progettazione alla realizzazione, con l'aiuto del Comitato dei genitori.

L'obiettivo perseguito è stato lo sviluppo delle capacità operative di progettazione, di collaborazione e di gestione, nonché la sperimentazione della forte valenza espressiva del graffito.

Il progetto di Corso pratico, incentrato sulla tematica dei graffiti, si è così sviluppato attraverso due percorsi.

- a. Ricerca e foto di graffiti nelle aree del Luganese e del Bellinzonese. Organizzazione e realizzazione della relativa mostra fotografica. La mostra ha avuto tra le altre finalità la gratificazione personale e di gruppo, che si ritiene elemento di stimolo importante per la crescita individuale e per la formazione della personalità.
- b. Messa in atto dell'uso dello bomboletta-spray e realizzazione di un graffito su grandi pannelli di legno.

Per effettuare questo progetto è stato necessario sollecitare la motivazione estrinseca degli allievi attraverso l'uso sistematico di rinforzatori positivi e di gratificazioni. Per fare ciò ci si è avvalsi della collaborazione di due giovani *writers* che frequentano la scuola CSIA di Lugano e di un *writer* universitario con competenze tecniche più specifiche. L'utilizzo di queste risorse esterne ha comportato l'acquisizione della tecnica del graffito e, soprattutto, la proposizione di un modello giovanile che desse libero sfogo alla voglia di trasgressione utilizzando il canale comunicativo del *writing*. Questo progetto ha stimolato l'interesse dei ragazzi portandoli a riflettere sulla possibilità di conoscere e testare quanto esiste in Ticino riguardo allo studio delle arti grafiche.

2.2. Scrittura creativa

In collaborazione con la docente di italiano di Aldo ho avviato un programma di scrittura creativa per fare in modo che anche Aldo, che era per i compagni un elemento disorganico, potesse sentirsi parte integrante di un gruppo, peraltro molto coeso, motivato e affiatato. L'attività ha occupato un'ora di lezione alla settimana per tutto l'anno scolastico e oltre all'esercizio della scrittura ha compreso anche forme di drammatizzazione.

Il programma di scrittura creativa che è stato svolto insieme alla docente di italiano nella classe di Aldo ha avuto come obiettivo l'integrazione di quest'ultimo all'interno del gruppo di compagni. L'attività, avviata nei primi giorni di febbraio, ha occupato all'inizio un'ora di lezione alla settimana e successivamente, dal mese di aprile, due ore la settimana. Lo spunto narrativo proposto si è sviluppato su un tema di *problem solving*.

Al gruppo classe è stato suggerito di immaginare e scrivere un'avventura di naufragio e di approdo in un luogo sconosciuto, in cui ciascun partecipante potesse svolgere un ruolo. Gli allievi, così sollecitati dalla tematica avventurosa, sono stati invitati a:

- a. discutere le differenti modalità con le quali si può affrontare una situazione così imprevista e rischiosa;
- b. stabilire un piano d'azione, organizzando un sistema di sopravvivenza in cui vi fossero delle regole condivise da ciascun membro;
- c. valutare le possibili strategie di salvezza;
- d. infrangere una regola per potersi salvare.

Date queste indicazioni di fondo, la classe è stata casualmente divisa in due gruppi che hanno dapprima elaborato il loro contenuto, parallelamente e in due aule separate, sapendo già di dovere farne partecipi i compagni dell'altro gruppo.

I ragazzi infine hanno realizzato il testo in chiave teatrale e lo hanno rappresentato ai genitori, ai docenti e agli allievi della scuola. L'esperienza è stata fattibile anche grazie all'apporto di alcuni docenti che si sono resi disponibili per l'allestimento scenografico, sulla scorta dell'entusiasmo dei ragazzi messi per la prima volta di fronte ad una attività di drammatizzazione.

2.3. Lavoro di rete

L'integrazione dell'alunno difficile passa attraverso il ribaltamento della visione lineare della relazione docente-alunno e tutta interna alla scuola. I compiti dell'istituzione scolastica devono allargarsi al di fuori di questo rapporto per coinvolgere il contesto, l'ambiente e l'ecosistema in cui vive l'alunno. Come dice Folgeraiter, "il lavoro di rete può essere definito come azione di raccordo, uno sforzo diretto a facilitare i sincronismi, le sinergie, ecc. tra i molteplici poli – formali/informali – coinvolti concretamente nell'aiuto a una singola persona o a una categoria di persone con problemi". In un'ottica sistemica e di rete mi sono adoperata per collegare l'istituzione scuola con la comunità e soprattutto con le famiglie, in modo da attivare tra questi elementi portanti una relazione continua. Non si è trattato di prevaricare altri servizi, né di porsi in un ruolo di supplenza rispetto ad interventi che competevano ad enti esterni alla scuola, ma di rispettare e sollecitare i molteplici sistemi coinvolti nella problematica.

Durante l'evoluzione del progetto di integrazione degli alunni segnalati, la componente familiare si è rivelata un tassello importante. In un'ottica sistemica è stato significativo lavorare con le famiglie attraverso una serie di incontri a cadenza mensile. I primi due incontri, per entrambe le famiglie, sono stati fatti presso il loro domicilio, il che ha permesso una visione più chiara della dinamica familiare, nonché lo sviluppo con i genitori dei ragazzi di un'alleanza propositiva, libera da condizionamenti scolastici. Con la famiglia di Aldo è stato realizzato un pranzo etnico presso la sede scolastica, al fine di rendere più partecipe il padre, di nazionalità straniera, finora poco interessato alla realtà scolastica del figlio. La realizzazione del pranzo da parte del papà di Aldo ha costituito inoltre, per quest'ultimo, un importante momento di positiva affermazione.

Per l'altra famiglia si è ritenuto opportuno che fosse presente negli ultimi due incontri il docente di classe di Mattia, la cui realtà familiare stava attraversando un momento molto difficile che ha condizionato pesantemente il ragazzo, limitandone l'evoluzione da noi sollecitata. Si è ritenuto però che la realizzazione del progetto abbia permesso a Mattia di verbalizzare il suo disagio familiare e di fornire elementi utili per proseguire l'intervento propostoci.

2.4. Strumenti di monitoraggio

Durante lo svolgimento del progetto, si è potuto notare, oltre a una iniziale curiosità e, via via, un maggiore coinvolgimento da parte dei compagni degli "allievi difficili", un crescente interesse da parte dei docenti.

Ho rilevato questi aspetti significativi del processo interattivo attraverso l'annotazione continua e puntuale, dall'inizio fino alla realizzazione del progetto, di tutti coloro che si sono interessati all'attività grafica:

- a. la registrazione giornaliera degli allievi, estranei al progetto, che hanno curiosato durante lo svolgimento dell'attività, che si sono soffermati per un confronto verbale, che si sono dimostrati disponibili a partecipare praticamente alla realizzazione dei graffiti;
- b. anche per la valutazione dell'interesse dei docenti al progetto graffiti ho utilizzato lo stesso criterio della registrazione accurata di quanti sono venuti ad osservare l'attività, della quantità di tempo dedicata ad intrattenersi con me e con i ragazzi coinvolti, durante lo svolgimento dell'attività;
- c. gli incontri a scadenza mensile del Gruppo operativo interno all'istituto scolastico con compiti di definizione, monitoraggio e valutazione degli interventi rivolti ad allievi o situazioni particolarmente problematici. Il gruppo (costituito dal direttore, dal capogruppo del sostegno pedagogico, dal docente di sostegno, dai docenti di classe coinvolti nel progetto e da me) ha redatto il verbale di ogni incontro, rendendone visibile l'attività agli altri insegnanti e favorendo una analisi delle fasi progettuali.

Altri indicatori importanti dell'andamento del progetto sono stati:

- a. la diminuzione del numero di allontanamenti dall'ora di classe degli allievi in questione, rilevata dalla lettura mensile del registro di classe, e dalla mia osservazione partecipata a questo settimanale momento di confronto;
- b. la richiesta, formulata da parte del gruppo classe coinvolto nel progetto *scrittura creativa*, di aumentare le ore da dedicare a questa attività, nonché la possibilità di darne visibilità e riconoscimento esterno. L'attività iniziata nel mese di febbraio con un'ora la settimana, è proseguita da aprile fino a fine anno scolastico con due ore settimanali, per le sollecitazioni degli studenti e dell'insegnante d'italiano.

I due allievi segnalati, dal punto di vista del rendimento scolastico, hanno terminato l'anno con alcune insufficienze. Sotto il profilo relazionale si sono notati diversi cambiamenti positivi, sia negli atteggiamenti verso i compagni, sia verso gli adulti.

Aldo, soprattutto, ha avuto questa evoluzione positiva, dimostrandosi più sicuro e fiducioso nei rapporti interpersonali. Alla fine dell'anno Aldo non era più un elemento disorganico rispetto alla classe, ma appariva integrato all'interno del gruppo. I compagni hanno accettato e spesso valorizzato i suoi atteggiamenti provocatori durante lo sviluppo della sperimentazione di scrittura creativa, facendone così elemento di stimolo anziché di freno.

Mattia, purtroppo, è stato investito dall'esplosione della crisi familiare che, invischiandolo, ne ha frenato la progressione. Peraltro la classe a cui apparteneva il ragazzo si è rivelata nel corso dell'anno scolastico una cosiddetta "classe difficile", le cui dinamiche hanno messo a dura prova i docenti.

2.5. Riflessioni conclusive

L'attività svolta è stata rivolta all'integrazione degli allievi problematici nel sistema scolastico. Questo processo di integrazione mira a cercare tutte le interconnessioni positive tra i vari sistemi di cui fa parte l'allievo (scuola, famiglia, contesto ambientale).

L'intervento si è così sviluppato nell'ambito del Corso pratico e nella classe di appartenenza di Aldo, grazie anche al contributo di altri docenti della sede che si sono resi disponibili.

Il collegamento con le famiglie e il loro coinvolgimento ha costituito l'anello fondamentale per decodificare e affrontare i comportamenti problematici.

È stato possibile condividere con i genitori degli allievi il percorso educativo, suscitando in loro aspetti propositivi di compartecipazione e collaborazione alle iniziative educative.

G. P. Charmet, nella prefazione al libro di Francesco Berto e Paola Scalari⁶¹ pone l'accento sulle rilevanti potenzialità educative che possono scaturire da un'alleanza tra la famiglia e la scuola, "le strepitose possibilità di riabilitazione educativa che si sprigionano da un'alleanza fra adulti che sappiano trovare il metodo per ascoltarsi, identificarsi nelle ragioni dell'altro e progettare interventi nei confronti dei ragazzi che siano illuminati dal desiderio di capire e aiutare a crescere. La scuola e la famiglia hanno estremo bisogno di riscrivere le ragioni profonde della loro inderogabile collaborazione educativa".

L'esperienza è stata positiva e coinvolgente. L'andamento dell'intervento, però, ha avuto dei momenti di stasi dovuti ad una non sempre chiara condivisione del progetto con le altre componenti della scuola.

Spesse volte ho accettato, senza rendermene ben conto, una richiesta non palesata di delega per la gestione della problematicità; la frase ricorrente è stata: "il ragazzo non rispetta le regole, deve imparare ad adeguarsi". Il comportamento problema segnala forse anche una disfunzione nel sistema: il docente dovrebbe interrogarsi su quali sono gli ostacoli al dispiegarsi delle energie dell'allievo. "Cosa ho fatto? ", "Cosa potrei fare per modificare questa situazione?".

La scuola oggi più che mai può svolgere un ruolo fondamentale come agenzia di socializzazione per il processo evolutivo dei giovani. Nel contesto scolastico la dimensione relazionale emerge come l'ambito privilegiato per svolgere formazione, per dare spazio alla soggettività, per accogliere ed integrare la diversità.

⁶¹ Berto, F., Scalari, P., *Divieto di transito. Adolescenti da rimettere in corsa*. Bari: La Meridiana, 2002.

Recenti ricerche sulla professione dell'insegnante oggi rilevano che gli stessi insegnanti riconoscono a questa dimensione relazionale, e alla conseguente capacità comunicativa, il principale requisito del loro ruolo.

Tutto ciò comporta un'attenzione continua all'aspetto emotivo della relazione e soprattutto dell'allievo. Questa esigenza è più forte quando il docente si trova confrontato con adolescenti con problemi comportamentali il cui disagio non sa essere espresso a parole e quindi implica una ricerca di significato agli atteggiamenti di sfida e di protesta.

“Occorre, quindi, «interpretare» il comportamento adolescenziale, oltre a «reagire» ad esso, per evitare che si instaurino inestricabili circoli viziosi di incomprensioni.

A questo scopo è utile essere consapevoli del fatto che, al di là dei ruoli istituzionali, nella relazione tra studenti ed insegnanti si muovono ruoli affettivi. Il rapporto degli studenti con l'insegnante e degli insegnanti con gli studenti è ricco di vissuti, che possono essere il risultato di una riedizione - un transfert - delle storie private di ciascuno” (A. Maggiolini, 1999, p. 191).

Per assolvere questo delicatissimo compito, che investe gli aspetti più personali, credo sia indispensabile che il docente si sia pacificato con lo studente che egli stesso è stato e, soprattutto, che possa fare affidamento anche emotivamente sui colleghi. È condizione necessaria per l'insegnante avere nella propria sede, ed in particolar modo nel consiglio di classe, la possibilità di condividere una metodica comune. La condivisione e il confronto con i colleghi possono avvalorare ulteriormente l'azione del docente all'interno della classe, e nello stesso tempo assorbire e sostenere i momenti di incertezza, di scoraggiamento, che mettono a dura prova l'attività quotidiana di ogni insegnante.

C'è necessità di far parte di un gruppo di lavoro pensato come piacere e come risorsa per costruire una “mente gruppale”. Ciò può far superare la fatica del far parte, quasi sempre, di contesti lavorativi non scelti.

La mente del gruppo aiuterà ad esplicitare e ad elaborare la paura, l'ansia di onnipotenza o, di contro, il timore di non saper affrontare la complessità delle dinamiche relazionali-educative che ogni processo di apprendimento comporta.

Il docente può trovare delle strategie di intervento anche condividendo il piano educativo con gli altri operatori extrascolastici coinvolti.

La comunità di sostegno si può creare attraverso incontri e progettazione comune tra tutti i soggetti interni alla microcomunità scuola e alla macrocomunità del territorio.

Sarebbe auspicabile in questa realtà ticinese concordare un protocollo d'intesa tra i servizi che si occupano della problematicità dei minori. L'intervento verso l'adolescente investe il suo progetto di vita e come tale non può essere frazionato ma deve essere ricondotto ad unità. La costituzione di una unità operativa potrebbe garantire il coordinamento dei servizi preposti alla relazione di aiuto verso il minore. L'operatore socio-educativo potrebbe divenire il referente in questo lavoro di rete, canale privilegiato del flusso continuo tra il sistema scolastico e i sistemi esterni.

2.6. Bibliografia

Berto F., Scalari P.

Divieto di transito. Bari: La Meridiana, 2002.

Blandino G.

La disponibilità ad apprendere. Milano: R. Cortina, 1995.

Cristiani P.

Fare teatro a scuola. Roma: Armando Editore, 1991.

Dynes R.

Scrittura creativa in gruppo. Trento: Erickson, 1996.

Francescano D., Putton A., Cudini S.

Star bene insieme a scuola. Roma: Carocci, 1986.

Folgeraiter F.

Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola. Trento: Erickson, 1992.

Maggiolini A.

- Mal di scuola. Milano: Unicopli, 1999.
- Macchiavelli M.
Spray art. Milano: Fabbri, 1999.
- McCombs B.L., Pope J.
Come motivare gli alunni difficili. Trento: Erickson, 1996.
- Mucchielli A.
Il gioco dei ruoli. Bologna: Cappelli, 1985.
- Schützenberger A.A.
Introduzione allo psicodramma e al gioco di ruolo. Roma: Astrolabio, 1977.

II.3. Un allievo, una classe ...

Samantha Rinaldi

Disadattamento, punto di partenza per una riflessione comune, condizione di vita di questa società, che sempre più sovente richiede di mostrarsi all'altezza, di assorbire il maggior numero di materie e d'informazioni, e di conformarsi il più possibile a degli standard, perdendo di vista (a volte più di altre) la propria natura, i propri tempi, le proprie "specialità".

Per far fronte a questa condizione, il docente di sostegno è chiamato ad intervenire a più livelli all'interno dell'istituzione scolastica: sul piano della prevenzione o, direttamente, su situazioni già conclamate.

E così è stato per me, due anni fa circa, chiamata ad operare per uno dei cosiddetti progetti "casi ingestibili". Narrarlo mi permette di ritrovarne il senso e l'importanza del lavoro svolto; un lavoro di condivisione, di co-costruzione, di rilettura e ridefinizione costante dei bisogni e degli interventi da mettere in atto. Progetto come conseguenza di una situazione di disagio generale in una classe di seconda media e di un clima di lavoro molto problematico - rilevati nel corso dell'anno precedente - soprattutto a causa della presenza di un allievo "difficile", con un buon rendimento scolastico, ma con disturbi comportamentali (provocatorio, irresponsabile, imprevedibile, aggressivo, iperattivo, oppositivo, con tendenza all'autoesclusione) ... abilissimo nel mettere a dura prova la pazienza di compagni e docenti, evidenziandone i limiti!

In questo modo è iniziato il mio percorso all'interno di un istituto di Scuola media del Sottoceneri, durante otto ore settimanali, lungo l'intero arco dell'anno scolastico. Un progetto a favore della maggiore integrazione di questo allievo, ricercando un progressivo inserimento all'interno della classe. Questa sua indole oppositiva ed imprevedibile ha portato a ritenere necessario la focalizzazione dell'attenzione sull'intero gruppo classe, per evitare situazioni di rifiuto, rottura e soprattutto inefficacia!

Contenimento e prevenzione le parole chiave, ma...quante domande, quante perplessità, quante incertezze! Quale aiuto per gli allievi? Quali cambiamenti possibili?

3.1. Una storia di condivisione

I primi obiettivi: conoscere e farmi conoscere dalla classe in questione, osservare le relazioni e le dinamiche disfunzionali soggiacenti, creare un legame sempre maggiore con i docenti. Contatto quasi giornaliero tale da favorire il mio inserimento e la possibilità di relazione e collaborazione.

Sono stati proprio i ragazzi i primi ad attribuire un significato positivo al progetto, valorizzando la mia presenza, e rendendo esplicita la richiesta d'aiuto. Aiuto rispetto alla complessità della vita scolastica, ma soprattutto rispetto al suo lato più affettivo, emotivo, relazionale. Ognuno, a proprio modo, esprimeva l'esigenza di un cambiamento, individuale e collettivo, ai fini di un maggior benessere, individuale e collettivo.

Un lavoro globale, sull'intero sistema classe, per riuscire a rafforzarlo e a farlo maturare al suo interno, così da fungere di riflesso da contenitore positivo ed evolutivo per il compagno in questione e per le sue difficoltà comportamentali.

Ma quale modo migliore se non quello di stringere relazioni d'accettazione e di fiducia reciproca con i docenti di materia, ai fini di una maggiore sensibilizzazione rispetto alla problematica e di armonizzazione tra le parti? Compito non sempre evidente, ma di fondamentale importanza, per lasciare aperte le porte al cambiamento!

Inizialmente la mia presenza in classe ha seguito una rotazione nelle varie materie e l'accoglienza dei bisogni esplicitati dai docenti; in un secondo momento la scelta è stata più

mirata, in base alla criticità delle situazioni e alle alleanze createsi nel tempo. Strette collaborazioni sono state ricercate per contenere e limitare il più possibile gli atteggiamenti negativi del ragazzo – fonte di disturbo allo svolgimento delle lezioni (ripetizione delle parole dei compagni e dei docenti, interventi a casaccio, non rispetto dei turni della comunicazione, spostamenti continui all'interno dell'aula, ecc.) – affinché venisse maggiormente accettato dai compagni, con i suoi pregi e i suoi difetti.

Questo è stato possibile grazie ad una più ampia accoglienza delle sue continue richieste d'attenzione (alternando i miei interventi a quelli dei docenti di materia), grazie all'atteggiamento positivo da parte degli stessi docenti (dovuto alla condivisione della tensione) e grazie ad attività specifiche che hanno permesso una maggiore comprensione e disponibilità da parte dei compagni.

L'ora di classe (gestita attraverso il Consiglio di Cooperazione) ha giocato un ruolo fondamentale, in quanto ha permesso ai ragazzi di confrontarsi tra loro, di responsabilizzarsi maggiormente, d'imparare ad esprimere i propri vissuti e le proprie emozioni, di valorizzare le specificità dei singoli, gli sforzi e i cambiamenti positivi, nonché di riflettere maggiormente sugli aspetti relazionali, per cercare di abbandonare definitivamente le abituali reazioni impulsive ed aggressive!

Ho favorito "contratti", accordi diversi con i diversi docenti in base ai bisogni e alle necessità; il mio ruolo di conseguenza è stato più o meno centrale, più o meno attivo, più o meno esplicito ed evidente. A volte il semplice fatto di essere presente ha permesso di rassicurare docenti e ragazzi, altre volte si è resa opportuna una vera e propria collaborazione, con proposte di attività e ripartizione del lavoro da svolgere.

Il gruppo operativo (composto dal direttore, dal capogruppo, dal docente di sostegno pedagogico, dal docente di classe e dalla sottoscritta) ha permesso di fare il punto della situazione, di riflettere e analizzare le modalità relazionali e d'intervento da mettere in atto di volta in volta nei confronti del ragazzo e della classe intera. La condivisione del progetto con la docente di sostegno pedagogico della sede ha portato ad un confronto costante e ancor più diretto sulla situazione e ha garantito il passaggio di informazioni alla famiglia del ragazzo, cosa non sempre facile, viste le difficoltà presenti. Inoltre il capogruppo del sostegno ha rappresentato un punto di riferimento importante e di collegamento tra le varie parti in gioco.

3.2. L'incontro con l'Altro: cambiamenti possibili!?

L'incontro con l'Altro apre dimensioni inaspettate dell'esperienza fortemente connesse con i problemi dell'identità e della partecipazione: io-altro, noto-ignoto, familiare-estraneo. L'incontro è la possibilità di avvicinare due regioni di significato, due campi di energia a frequenza diversa; significa esporsi all'abisso della differenza e ci costringe a perdere qualcosa di noi e della nostra unicità, per scoprire quello che ci manca.

Di fronte alla diversità ci difendiamo, tracciamo confini, ma solamente in questo modo possiamo avvicinarci al nostro corpo e parallelamente all'altro soggetto, costruendo un ponte, un dialogo, e abbattendo il muro della solitudine.

Il gruppo è un'unità a se stante, in grado d'influenzare il gruppo stesso e le sue componenti. L'individuo è necessario, ma non sufficiente per costruire un gruppo, e allo stesso tempo il gruppo è un'unità costitutiva, ma anche non sufficiente per costruire l'individuo. Fondamentale, però, risulta essere lo scambio, la condivisione: un vero e proprio intreccio tra le parti!

Nel corso dell'anno il ragazzo in questione ha mostrato un miglioramento del proprio autocontrollo durante le lezioni, evitando quegli atteggiamenti infantili (presenti all'inizio), fonte di disturbo e distrazione per sé e per i compagni, permettendo così una maggior fluidità allo svolgimento delle lezioni e la creazione di un clima di lavoro più sereno e collaborativo. Ha dimostrato maggior fiducia nei miei confronti e nei confronti dei docenti, così da poter essere in qualche modo rassicurato e diminuire, in parte, le richieste d'attenzione estrema. Durante l'ora di classe si è potuto riscontrare un effettivo miglioramento nella comunicazione con i compagni e nell'espressione dei propri vissuti, ad inizio anno

difficilmente esplicitati, nonostante le continue sollecitazioni da parte loro (ad esempio, richiesta di spiegazioni per i suoi comportamenti aggressivi ed egoistici).

È riuscito anche a crearsi un piccolo giro di amici all'interno della classe, che l'ha aiutato nella "autoregolazione comportamentale". Con il tempo gli episodi di violenza estrema verso i compagni e di messa a rischio di se stesso sono diventati sempre più sporadici.

Sul piano scolastico ha sempre ottenuto dei buoni risultati, pur dimostrando grande ansia di fronte alle difficoltà e incomprensioni. In questi casi si è cercato d'intervenire offrendogli maggiore attenzione, affiancandolo nel suo lavoro in classe, così da impedire l'ampliarsi dello stato d'ansia. Questi aspetti, legati indirettamente al quadro familiare, non sono stati di facile controllo, proprio per la complessità della problematica stessa. In ogni caso, fondamentale è stato il mantenimento di incontri regolari con la madre da parte della docente di sostegno e della docente di classe, durante l'intero anno scolastico.

Cambiamenti sono possibili nella misura in cui si riesce ad offrire all'intero gruppo classe uno spazio d'ascolto, d'espressione di sé e d'accettazione dell'Altro, con tutte le sue "particolarità".

È stato un lavoro complesso, come già detto in precedenza, che non poteva che avere un seguito, l'anno successivo, per monitorare la situazione, per raccogliere alcuni frutti e seminarne di nuovi, in base alla situazione presente. È un lavoro che va portato avanti nel tempo, un lavoro di prevenzione e contenimento, di accompagnamento e maturazione, in vista di un migliore benessere del gruppo che apprende e, parallelamente, di un'evoluzione individuale maggiormente positiva!

II.4. Le storie di Anna e Paola Gianni Bordoli

Mi sta a cuore parlare – a distanza di alcuni anni dai fatti accaduti – di una intensa e condivisa esperienza professionale.

All'inizio dell'anno scolastico 2002/03 ho ricevuto un mandato dalla *Commissione di coordinamento per la gestione di casi problematici* per seguire delle situazioni problematiche in due sedi di scuola media. L'assegnazione implicava ovviamente un'adeguata motivazione per un accompagnamento speciale: ho allora anticipato (con la partecipazione della Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico, della responsabile della Commissione casi difficili, delle colleghe di sostegno, dei docenti di classe e dei Direttori delle due rispettive sedi) una relazione completa sui singoli casi.

Ma Anna e Paola – così chiamerò le protagoniste di queste storie – non erano per niente contemplate in quella previdente richiesta burocratica; le vite di queste due ragazze di terza media ci sono scoppiate tra le mani senza certo dar peso ai regolamenti; le loro trasformazioni repentine non hanno osservato scadenze: si è dovuto precipitosamente formulare richieste di ore supplementari nel febbraio 2003.

Soprattutto mi preme, con Anna e Paola, far emergere il dato significativo della discrepanza tra la loro vita scolastica e la loro quotidianità extra-scolastica e, in termini più generali, la relazione che la scuola media ha avuto ed ha tuttora con il territorio, perlustrando la fatica del percorso sul campo e il bruciore della sconfitta.

4.1. Storia di Anna

Quando ho incontrato Anna la prima volta era l'inizio di ottobre del 2002. Aveva tredici anni. Dopo pochi incontri mi ha chiesto apertamente di essere collocata in un foyer per minorenni, perché viveva una situazione familiare molto conflittuale.

Di fatto a casa Anna godeva di una libertà smisurata, quasi totale; conduceva una vita sregolata e senza limiti di tempo. Usciva tutte le sere fino alle undici e nel fine settimana rientrava a qualsiasi ora. A volte, diceva di dormire da un'amica e invece passava la notte fuori e rientrava al mattino.

Ma la sofferenza del racconto di Anna era senza mezzi termini: litigi, tensioni, tafferugli, piazzate. A loro volta adulti tribolati e angosciati, i genitori non erano assolutamente in grado di contenere la crescita esplosiva di Anna, né di dare regole alla loro unica figlia. Tant'è che, coinvolti dalla scuola, hanno accolto positivamente l'idea di un possibile inserimento della figlia in un foyer.

A metà ottobre, in collaborazione con il Consiglio di classe ed il Direttore della sede, abbiamo segnalato la situazione alla Delegazione tutoria che a sua volta ha coinvolto il Servizio sociale. Un'assistente sociale è diventata capo progetto di questo intervento di rete che stavamo tessendo.

Abbiamo preparato il passaggio al foyer in modo graduale e molto vigilato con la collaborazione di tutti gli attori che ruotavano intorno alla ragazza. Le comunicazioni sono state decisamente regolari. Per quel che mi riguarda, oltre ai frequenti incontri settimanali, mi permettevo (certo con l'accordo dei genitori) di tastare il polso della situazione con telefonate serali.

Il 20 febbraio 2003 Anna è entrata in foyer. Dopo alcune settimane, quando nel frattempo aveva compiuto quattordici anni, ha cominciato a capire la profonda differenza tra il suo stile di vita prima del collocamento e le nuove abitudini della casa. Il passaggio non poteva essere indolore. Nel nuovo contesto la quotidianità era scandita da orari, le giornate erano strutturate, ordinate da momenti definiti quali i pasti, le varie attività individuali e comuni. Questo netto contrasto con il genere di vita precedente ha fatto traballare Anna, che ha cominciato a rifiutare il foyer e ad esprimere il desiderio di tornare a casa.

Gli impulsi contraddittori dei genitori non hanno aiutato la figlia in questo delicato momento della sua vita. Essi hanno infatti a loro volta premuto per accogliere di nuovo la ragazza a casa, anche perché vi era una retta non indifferente da pagare.

Le persone che si stavano occupando di Anna sostenevano, e noi a scuola con loro, e consideravano importante e salutare che la ragazza potesse continuare a vivere in foyer dove stava trovando un buon contenimento ed un solido accompagnamento educativo.

A scuola Anna frequentava il corso pratico, era seguita con attenzione da parte degli insegnanti ma non investiva minimamente nelle attività scolastiche. Non è stato possibile trovare la calma e l'atmosfera necessaria per produrre sforzi in ambito scolastico. Ha al contrario aumentato la sua trasgressione all'interno della scuola. La sua rabbia è esplosa in un crescendo di protesta. In una realtà che l'ha vista costantemente in difficoltà, è aumentata la sua frustrazione che si è espressa attraverso uno scontro aperto e costante. Marinava spesso la scuola e quando era presente il suo atteggiamento era spesso provocatorio o all'insegna del menefreghismo. Abbiamo assistito al graduale aumento della sua sofferenza e del suo disagio.

La ragazza ha concluso la terza media con la promozione decisa dal Consiglio di classe, consapevole che avrebbe cambiato sede poiché i genitori avevano traslocato verso la fine dell'anno scolastico. Nel corso dell'estate Anna è stata dimessa dal foyer dopo numerose fughe. Quando tornava a casa, al mattino, era spesso ubriaca, impasticcata e "fumata".

Abbiamo saputo che nel corso dell'ultimo anno di scuola media nella nuova sede ha frequentato in modo irregolare. Informazioni più recenti riferiscono che Anna è stata coinvolta in pestaggi.

4.2. Storia di Paola

Nel 2002 Paola ha frequentato la terza media. Ha seguito la prima e la seconda media in un altro istituto scolastico. Quando l'ho conosciuta aveva quattordici anni e viveva con la mamma, con il fratello di diciotto anni, con la sorella di dodici e con la sorellina di otto anni. La famiglia si era trasferita diversi anni prima in Svizzera dall'ex Jugoslavia senza il padre, che si era separato dalla moglie. Da allora non ha più incontrato il papà.

In prima e seconda media Paola si era fatta notare per la sua vivacità e la sua esuberanza. Si erano già riscontrati grossi conflitti con la mamma.

Dopo pochi giorni dall'inizio dell'anno scolastico ha cominciato a marinare la scuola. Da quel giorno in poi sono proseguite senza sosta assenze dalla scuola e a volte anche da casa. Durante alcune notti Paola dormiva da un'amica senza che la mamma sapesse dove fosse. Anche la scuola non sapeva dove rintracciare la ragazza. Ha vissuto i primi sei mesi di scuola in maniera sconcertante. Ha quasi sempre avuto un atteggiamento sopra le righe, accompagnata da una energia incontenibile.

In classe, spesso, non era in grado di reggere la situazione: aveva un atteggiamento vulcanico, arrogante. Ha messo a dura prova la pazienza dei docenti con i suoi gesti provocatori, le parolacce, gli insulti. Con le compagne e i compagni era trainante e a volte aggressiva. In più di un'occasione le compagne sono venute a cercarmi piangendo perché Paola le minacciava. Ho visto la ragazza più volte alla settimana e abbiamo cercato di ragionare sui suoi atteggiamenti. Paola ha sempre ascoltato e dialogato volentieri, con molta lucidità, ma non riusciva a darsi un minimo di norme, a prendere coscienza dei suoi gesti e delle sue azioni.

In collaborazione con gli operatori del Soccorso operaio abbiamo proposto alla famiglia il SAE (Servizio di accompagnamento educativo), oppure una terapia familiare o un collocamento in un istituto sociale per minorenni. Il nucleo familiare è stato anche incontrato dal SMP (Servizio medico-psicologico), ma il professionista incaricato non ha preso a carico la ragazza, dicendo che si trattava di un problema di contenimento e non di un problema psicologico.

La famiglia ha iniziato una terapia familiare ma, dopo alcuni incontri, la mamma e le ragazze non hanno dato continuità alla terapia. In sostanza non hanno mai aderito pienamente alle nostre proposte.

In marzo, in collaborazione con la famiglia e il Soccorso operaio, la scuola ha segnalato la situazione alla Commissione tutoria regionale. Insieme agli attori della rete sociale e alla ragazza, abbiamo preparato un contratto educativo che purtroppo Paola non ha saputo rispettare.

Nel frattempo ha compiuto quindici anni. In aprile ha iniziato uno stage di una settimana presso un grande magazzino in qualità di venditrice dove si è trovata bene.

Dopo lo stage vi è stato un grosso conflitto tra la mamma e Paola. La ragazza è scappata di casa e non abbiamo avuto sue notizie per una ventina di giorni circa.

Al suo rientro Paola ha rifiutato di tornare a vivere in famiglia e siamo così andati alla Casa della giovane dove vi era un letto libero.

Nelle ultime settimane di scuola Paola ha lavorato presso il centro commerciale come venditrice, dove si è trovata bene ed è stata valorizzata. In collaborazione con la ragazza, la mamma e l'orientatore professionale della sede abbiamo preparato l'iscrizione al Pretirocinio di orientamento per l'anno successivo.

Nel corso dell'estate Paola ha lavorato, ma ha trasgredito più volte le norme della Casa della giovane, scappando in più occasioni al sabato sera. È stata dimessa da questa struttura e poi accolta in un foyer. In seguito le è stata assegnata una curatrice.

Non ha mai iniziato il Pretirocinio, ma ha cominciato un apprendistato come venditrice. Ora vive in foyer e lavora con soddisfazione.

4.3. La scuola ha perso Anna e ha perso Paola. Anna e Paola hanno perso la scuola

“La scuola è come un bosco in cui alcuni sanno ritrovare la propria strada, sanno leggerla e sanno orientarsi: passano la giornata nel bosco, si divertono a scoprirlo, a conoscerlo... e riescono a collegare tutto questo alla traccia e alla memoria che li riporta a casa. Sono padroni di un territorio perché sono padroni dei segni per riconoscerlo e per collegarlo; e la loro casa non è un posto remoto e divenuto inaccessibile, ma è una possibilità e quindi una presenza da cui ci si può allontanare sicuri di ritornare.

Altri bambini passano la giornata nel bosco e anche loro imparano tante cose:...ma alla fine della giornata, conoscono anche la paura di non sapersi orientare, di non sapere la strada di casa: il bosco diventa il posto pauroso in cui si perdono, senza riconoscere le proprie tracce, sempre estranei e sempre respinti.

I bambini che sanno tornare a casa, sono capaci anche di andare avanti nel bosco ed oltre il bosco. I bambini che si sono persi, non sanno tornare a casa e non sanno neppure andare avanti, perché ogni passo che fanno è sempre per perdersi un po' di più, per non sapere riconoscere niente di sé e delle cose che stanno loro attorno: se si incontrano tra loro, non si riconoscono e non sanno neppure diventare compagni di strada. Non hanno strada, perché non sanno leggere i segni che possono costituire una strada o un sentiero: sono condannati a vagabondare senza spazio e senza tempo, e possono preferire di venir rinchiusi in una gabbia⁶².

Le parole di Andrea Canevaro sottolineano in modo chiaro l'esperienza che le ragazze hanno vissuto in quei mesi.

Ho osservato l'abisso che vi era tra la vita scolastica di queste ragazze, tra gli insegnamenti disciplinari che venivano loro trasmessi e la loro vita al di fuori dell'edificio scolastico. Le due giovanissime ragazze non hanno avuto la possibilità di collegare questi due mondi. Non siamo riusciti a costruire un ponte per unire, anche solo in modo sottile, questi due universi, queste due monadi lontane tra di loro. Lo scollamento era brutale, la divergenza era troppo ampia. Quali agganci con la scuola potevano avere se la loro vita extra scolastica era segnata dall'abbandono, dalla devianza, dall'aggressività, da un deserto relazionale e dalla violenza? In questo quadro anche la scuola, con le sue ambivalenze istituzionali ed educative, con la

⁶² .Canevaro, A., I bambini che si perdono nel bosco. Milano: La Nuova Italia, 2001, p. 28.

sua oscillazione tra i suoi scopi di preparazione tecnica e quelli (forse ancor più importanti) di preparazione critico-culturale, è diventato un luogo che ha alimentato disagio e infelicità. Se poi aggiungiamo l'ambito familiare spinoso, la situazione si presenta ancor più complessa. Nel tempo libero le due ragazze vivevano all'insegna della trasgressione: rubare, fumare canapa, ubriacarsi, essere coinvolte in pestaggi erano le azioni ricorrenti della loro quotidianità. Appartenevano a bande di ragazzi e ragazze accomunati da una vita marginale, dalla anomia e da relazioni frantumate. In questa zona franca Anna e Paola non riuscivano, e con loro altri non riescono, a superare la soglia della fatica della normalità e costruiscono sentieri di fuga e si rifugiano in azioni illegali. Le maschere che indossano, nascondono in realtà una grande insicurezza e una profonda fragilità. Dietro alle loro "armature" queste due ragazze avevano un gran bisogno di sentirsi accolte, di calore umano che non sono riuscite a trovare nei loro contesti di vita: la famiglia, la scuola, la strada. Ad un certo punto Anna e Paola, attraverso due percorsi diversi, si sono trovate quasi ai margini delle istituzioni e ciò ha innescato ancor di più esperienze di dissoluzione e di perdita.

E la scuola? Abbiamo provato ad affrontare queste dure realtà che ci sono crollate addosso senza ottenere quel cambiamento che ci auspicavamo. Quante frustrazioni e quanti vissuti di impotenza ci hanno accompagnato in quei mesi! Quante difficoltà sono emerse nel seguire queste situazioni. Quanti crucci profondi hanno vissuto i docenti che quotidianamente hanno dovuto confrontarsi con la sofferenza di queste due ragazze. Malessere contro malessere. E quale preparazione avevano i colleghi per far fronte con la calma e la pazienza necessaria alle continue insolenze cui sono stati sottoposti?

A volte ho avuto la netta sensazione che, sia noi adulti, che le due ragazze, vivessimo in modo diverso le stesse paure, la stessa incertezza, la stessa inadeguatezza, lo stesso isolamento. Ho avuto l'impressione che la scuola fosse isolata nei propri confini culturali e, malgrado il suo specifico educativo, che non vi fosse la possibilità di seguire vie alternative per tentare di uscire da questa paralisi. Avrei voluto, in queste circostanze eccezionali, dialogare con un educatore di strada che conoscesse la realtà vissuta da queste ragazze, i quartieri da loro frequentati, ma questa figura non esisteva. Avrei desiderato proporre una relazione stretta con il territorio poiché noi e i servizi eravamo troppo distanti dalla loro realtà. Provo a spiegarmi meglio. Anna e Paola hanno rifiutato la scuola così come era strutturata. Infatti scappavano, non ci venivano più, la sentivano artificiale, lontana dalla loro vita sociale e personale. Mi sarebbe stato utile offrire a queste due ragazze delle alternative, delle possibilità costruttive. In questo senso credo che ci sia molto da fare per sviluppare maggiori legami con le agenzie extra-scolastiche pubbliche o private che si propongono con una buona valenza educativa e che sono situate sul territorio. Sto pensando ad atelier, a corsi teatrali, al volontariato di utilità sociale, a lavori di pubblica utilità, alla fruizione di Internet. Insomma, avrei condiviso percorsi educativi alternativi grazie alle risorse che la realtà urbana mi metteva a disposizione. Ma questo discorso che si riallaccia pienamente alla questione della "cittadinanza" va edificato attivando momenti di riflessione sul tema e sperimentando dal basso attraverso qualche esperienza concreta.

4.4. Fino a dove può arrivare la scuola?

È difficile rispondere a questa domanda perché non esiste un confine tracciato, chiaro e lineare.

Nel corso dei mesi in cui ho accompagnato queste due situazioni mi sono impegnato a seguire e a relazionarmi con le ragazze innanzitutto. Ma non solo. Ho cercato di coordinare il progetto pedagogico e l'orientamento che abbiamo voluto seguire. Di fatto, prendendo in mano le condizioni di Anna e Paola, ho sollevato un coperchio che tradizionalmente la scuola non sempre alza. Mi sono speso per trovare una buona comunicazione con i servizi sociali esterni alla scuola: foyer, Delegazione tutoria, Servizi sociali e ovviamente con le famiglie andando anche direttamente a casa.

Evidentemente in questi mesi non bastava più il lavoro individualizzato con le ragazze nello spazio del sostegno, e nemmeno il lavoro svolto nelle classi in collaborazione con i docenti poteva bastare.

Sono diventato un operatore di rete; ho trascorso ore intere attaccato al telefono, mi sono mosso molto fuori dalla scuola per incontrare i professionisti dei vari servizi. Ho cercato di collegare la scuola con gli altri interlocutori.

Fortunatamente durante questo lavoro non sono mai stato solo perché ho avuto l'appoggio del Gruppo operativo (formato dalla capogruppo del Servizio di sostegno, dal direttore della sede, dal docente di classe e dal sottoscritto), con il quale potevo condividere, esprimere e ascoltare i loro pareri e le loro considerazioni.

Lascio aperte numerose porte per continuare a discutere su queste esperienze che, in questo caso, sono state molto dolorose.

Questi percorsi di accompagnamento educativo ci hanno spinto, oltre ad avere un grande impegno, a produrre uno sforzo per esplorare nuove piste da seguire.

II.5. Presentazione di una situazione di lavoro in rete

Raffaele Gabutti

Adriano non è portatore di richieste, non è compiacente, non formula domande. Adriano ha una personalità che rende ardua la relazione, il lavorarci assieme:

- sia sul piano scolastico (in gruppo, nella classe come pure individualmente);
- sia in occasione di attività non necessariamente attinenti a dimensioni relative alle discipline scolastiche.

Non collabora. Apparentemente è senza interessi. Nulla di eclatante, mi si dirà, ma un aspetto, una peculiarità del suo comportamento merita di essere considerata e sottolineata: Adriano, non pone interrogativo alcuno. Ha vissuto un'esperienza familiare che nel corso di un decennio ha visto succedersi diverse figure maschili di riferimento. Ha sette fratelli di cui tre con diretto legame di parentela. Ha un curatore educativo ed amministrativo assegnatogli dalla Delegazione tutoria alla fine degli anni '90. Ha vissuto due anni presso un foyer dove è stato collocato a seguito dei disagi emersi in famiglia e in ragione di gravi atti di violenza fisica subiti. La situazione familiare è conosciuta dall'Ufficio famiglie e minorenni come pure dal Servizio di accompagnamento educativo (SAE). Difficoltosa è sempre stata l'integrazione della famiglia nel tessuto sociale. Adriano ha seguito irregolarmente le attività di gruppo organizzate dal Servizio medico psicologico (SMP), per cui è conosciuto anche da questa struttura. Il SMP conosce bene l'intera situazione familiare. Sulla base delle ricostruzioni fatte è possibile affermare che la relazione educativa tenuta in casa è stata incoerente e inadatta alle esigenze del giovane (in particolare a partire dall'età di tre/quattro anni): la relazione tra gli adulti e tra gli adulti e i figli o i giovani è stata caratterizzata da un'alternanza di stili educativi permissivi e stili educativi autoritari, dove sostegno ed emozioni positive sono verosimilmente mancate. Adriano ha frequentato le scuole elementari con un esito positivo e senza creare particolari disagi agli insegnanti.

Nel primo e nel secondo anno della Scuola media, invece, la riuscita scolastica è sempre stata al disotto delle reali capacità dell'alunno. Il comportamento era caratterizzato da una sorta di apatia e di disimpegno, dalla stanchezza fisica. La pulizia personale, la cura dell'ordine e la cura dei materiali, nonché l'organizzazione dello studio e del lavoro in classe, facevano difetto.

Nel corso degli ultimi due anni scolastici presso la Scuola media l'atteggiamento di Adriano è cambiato: al disinteresse generale per lo studio accompagnava un comportamento oppositivo e di chiusura verso le persone, gli adulti e gli insegnanti in particolare.

L'insuccesso scolastico, la presenza di un sentimento di noia e di indifferenza agli stimoli, di inutilità e di passività, la stanchezza fisica (Adriano è spesso assennato) accompagnavano disturbi della respirazione, comportamenti trasgressivi (consumo di sostanze: tabacco, canapa e birra) e un regime alimentare sregolato.

Adriano presentava e presenta a tutt'oggi una grande difficoltà nel sostenere una relazione amichevole con l'adulto: è chiuso, poco cooperativo, diffidente. Una sorta di immaturità emotiva (probabilmente a causa di una carenza delle emozioni positive provate) gli impedisce di tenere una relazione interpersonale stabile: disagio e ostilità reattiva caratterizzano il suo comportamento. È portatore di una forma d'immaturità dei processi mentali che normalmente permettono la strutturazione di una relazione dinamica e reciproca, un rapporto mutuo.

- Mancanza di un'immagine positiva di sé stesso, ossia la coscienza di sé e della propria esistenza.
- L'idea secondo cui gli altri, gli adulti soprattutto (d'altronde più volte espressa) non sono disposti o non possono essere generosi, non sanno volere il bene dell'altro, non si interessano degli altri.

Due dimensioni, queste, che non gli permettono di tradurre la realtà sociale sotto forma di rappresentazioni mentali dinamiche, reversibili, biunivoche.

Adriano non riesce ad investire una relazione in modo positivo, appagante e soddisfacente.

La provocazione e la chiusura su se stesso convivono con una sorta di ricerca e/o sconveniente imposizione della sua presenza (basti pensare alla modalità compulsiva con cui segna gli spazi in cui vive lasciando tracce indelebili col pennarello sul mobilio, le pareti degli edifici, i mezzi di trasporto). La rappresentazione del mondo e dell'adulto è rigida, in bianco/nero: scissione e proiezione sono i meccanismi di comportamento più impiegati dal giovane.

Adriano possiede delle buone capacità logiche, ed ha anche delle competenze di mentalizzazione che, in occasione di attività che lo vedono in una relazione con persone salde e sicure e se impegnato in argomenti che lo interessano, sporadicamente emergono.

Queste abilità non trovano comunque modo di esprimersi nel concreto negli atti quotidiani, e soprattutto nel cospetto degli adulti. Adriano (e aggiungo gli adolescenti che come lui ritengono gli adulti incapaci nell' offrire loro risposte valide alle loro esigenze) ha perso fiducia nei modelli educativi che noi tutti rappresentiamo. Vive e fa vivere una dimensione difficile: l'assenza di richieste (esplicite) e la chiusura alla relazione d'aiuto condizionano la realizzazione di misure educative e il ricorso a misure terapeutiche.

La formazione, l'intelligenza, la capacità delle persone tenute ad adoperarsi per contenere il disagio di cui è portatore sono messe in discussione, vengono minacciate.

Adriano - e i ragazzi con analoghe peculiarità comportamentali - mettono in smacco le strutture e i servizi: definisce i nostri condizionamenti collettivi, i limiti della strutture ufficiali. Nell'istituto scolastico in cui ha frequentato le medie, Adriano ha conosciuto un insegnante con cui ha avuto sin dalle prime settimane di scuola una relazione positiva e di fiducia.

In ragione dei disagi provati da alcuni docenti nell'occuparsi del giovane e della classe d'appartenenza, e alla luce degli oggettivi problemi osservati nel ragazzo, l'istituto all'inizio del terzo anno di frequenza scolastica ha intrapreso due iniziative:

1. ha predisposto un progetto di intervento individuale sull'arco di due anni, facendo ricorso alle opportunità offerte dalla Commissione casi difficili;
2. ha stretto i legami con i servizi esterni, i familiari e gli operatori che conoscono la situazione, cercando di ricucire le maglie della rete degli interventi.

All'interno della scuola gli aspetti che in modo succinto mi sono sembrati interessanti, che troverete sulla scheda riassuntiva impiegata per la richiesta recapitata alla Commissione casi difficili, sono le seguenti:

- Il tipo di progetto: richiamandosi all'articolo 48 del regolamento della scuola media, si è trattato di differenziare la proposta scolastica.
- L'idea del progetto: due anni con due finalità differenti e due sfondi in parte sovrapponibili (più legato al lavoro di ricerca e all'attività grafico-pittorica il primo anno, più "scolastico", mirato all'ottenimento della licenza di SM, il secondo anno), sempre però attinenti ad attività scolastiche, comprensibili da tutti, condivisibili e fattibili.
- Il metodo: nella scheda leggerete gli aspetti generali con cui si è cercato attraverso la mediazione di attività scolastiche di rendere operativi gli obiettivi. Le basi concettuali e la modalità con cui si è cercato di costruire e garantire il dialogo con il giovane, si trovano nel testo di Pierre Vermersch "L'entretien d'explicitation": libro che ha rappresentato e rappresenta un utile strumento di lavoro, che mi permetto di segnalarvi.

All'esterno della scuola, i servizi e le strutture con cui si è potuto condividere l'accompagnamento del giovane, si sono evidentemente resi necessari:

- La costruzione di una base condivisa e trasparente degli intenti alla base del progetto.
- Precisare (con molta discrezione e diplomazia) ruoli, tempi di lavoro, responsabilità di ogni operatore implicato (es. le assenze reiterate da scuola).

- Ricordare costantemente a tutti gli obiettivi del progetto attraverso l'esplicitazione del ruolo e della funzione della scuola e dei docenti impegnati in prime linea nell'accompagnamento di Adriano.

5.1. Bilancio dell'esperienza realizzata presso l'istituto di scuola media

Per quanto attiene il ragazzo, Adriano ha ottenuto la licenza di SM e ha saputo staccare un posto di tirocinio. Per quanto riguarda la dinamica interna all'istituto, cresciuta con l'avanzare del progetto, si può tranquillamente affermare l'importanza giocata dalla consultazione tra le persone, dall'aiuto reciproco e regolare tra i docenti che si sono coinvolti ed hanno condiviso l'attività.

Questa esperienza ha permesso di mettere in luce alcune premesse:

Un lavoro di squadra ha significato e significa lavorare con gli altri, per cui ha richiesto e richiede la capacità di tutti di assumere il confronto del proprio lavoro, mettendosi un poco in discussione (se si immagina il comportamento a volte piuttosto individualista del corpo insegnante, l'esperienza si è rivelata utile).

Ha chiesto il riconoscimento del valore di ognuno e la capacità di fornire fiducia reciproca. Ha richiesto sicuramente a tutti uno sforzo per superare molte resistenze che il comportamento del giovane creava in tutti, non da ultimo al sottoscritto.

5.2. Valutazione dell'esperienza realizzata con gli operatori e i servizi esterni alla scuola

In ordine sparso: il personale del foyer di accoglienza del giovane (in particolare gli educatori di riferimento di Adriano e il responsabile del centro), la mamma e il papà, lo psicoterapeuta del Servizio medico psicologico, l'assistente sociale, il medico pediatra, il curatore e il presidente della Commissione tutoria regionale sono gli operatori con cui la scuola, nel corso di due anni, ha avuto modo di entrare in contatto.

Queste persone hanno dato il loro contributo al progetto e si sono impegnate nella ricerca di soluzioni a situazioni e disagi provati e creati da Adriano quasi sempre (permettetemi la ripetizione) senza un'esplicita sua domanda di aiuto, in parte visti individualmente, in parte incontrati in occasione di riunioni promosse soprattutto dalla scuola, con alcuni attraverso contatti telefonici stretti e regolari.

I docenti, che si sono assunti in prima linea (nella relazione con il giovane) la conduzione delle attività, hanno fatto spesso da elemento trainante nel riporre gli operatori e i servizi implicati nell'assunzione di Adriano e della sua situazione nell'ottica degli obiettivi alla base del progetto.

Indipendentemente dai mandati, dalla cultura, e dalla formazione di operatori e servizi e a prescindere dalle reazioni, dai disagi e dai problemi che questo ragazzo è stato in grado di provocare, si trattava di portare gli aiuti necessari e garantire una protezione adeguata del giovane.

5.3. Per concludere

E' evidentemente illusorio pensare di superare resistenze, di stabilire alleanze, di garantire coerenza, di essere comprensibili a tutti e di avere quella chiarezza negli intenti tale da permettere condivisione ... da un giorno all'altro.

La scuola ci ha provato e in parte ha saputo riuscirci.

Alcuni interrogativi restano comunque aperti e meritano di essere ripresi. In ordine sparso, a sapere:

- sino a dove può estendersi, nel concreto, l'intervento della scuola in ambito educativo?
- Quale responsabilità deve assumersi la scuola relativamente all'insegnamento e all'apprendimento di alcune dimensioni valoriali: vedi la comprensione e l'assunzione delle

norme di comportamento (condivise e indispensabili alla vita associata) senza effettuare sconfinamenti?

- Come pianificare l'attività e gli interventi dei diversi servizi in modo da garantire rispetto reciproco delle funzioni, delle responsabilità e dei tempi di lavoro, cercando così di evitare la delega dei problemi e la discontinuità delle "cure"?
- Alla luce dei mutamenti che investono la famiglia, quale "cultura degli interventi" promuovere (nel rispetto sempre delle responsabilità che spettano ai genitori e nell'interesse superiore della protezione dei giovani).

5.4. Allegato: scheda di progettazione per l'adattamento scolastico (Art. 48 RSM)

SCHEDA DI PROGETTAZIONE	
Destinatario	Dati anagrafici e recapiti
Tipo di progetto	Accompagnamento educativo. Differenziazione del curricolo scolastico: in alternativa all'insegnamento del tedesco viene proposto un accompagnamento educativo individuale di 1 ora settimanale in istituto da parte della docente di classe e di 2 ore da parte del DCP.
Gruppo responsabile	Nomi / indirizzi / no. tel. delle persone implicate. Statuto delle persone coinvolte (capoprogetto, coordinazione, docenza).
Finalità del progetto obiettivi generali obiettivi specifici	<ul style="list-style-type: none"> - Dare continuità in istituto al legame positivo, personalizzato con un insegnante donna teso a favorire un'alleanza valorizzante e rassicurante. - Cercare di rivedere e ricostruire la visione rigida e univoca che il giovane ha degli adulti. - Istaurare una forma di collaborazione empatica, di controllo costante e di stimolo, al fine di sviluppare autostima e autocontrollo: utile all'apprendimento scolastico e all'integrazione sociale dell'alunno. - Curare la costituzione e l'assunzione di regole di comportamento: favorire per questa via l'acquisizione di una linea di comportamento rigorosa e condivisa. - Stimolare la riflessione e la prevenzione del comportamento a "rischio". - Migliorare la prestazione scolastica e facilitare l'indirizzo professionale al termine della SM.
Attività sfondo contenuti materiali strumenti	<ul style="list-style-type: none"> - Studio ed esercitazioni scolastiche. - Di riflessione, tese a migliorare la conoscenza dell'ambiente scolastico e sociale, le norme che li reggono, le esigenze di autocontrollo necessarie per esserne integrato. - Reinventare, attraverso la mediazione di un'attività individuale, regole di condotta e relative sanzioni, esigenze e puntuali modalità di comportamento. - Di tipo pratico: attraverso questo canale migliorare la consapevolezza delle capacità nell'alunno e migliorare abilità di carattere pratico/professionali.
Metodo	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca ed esplicitazione del senso e del significato delle attività (delle azioni) svolte a scuola. - Relazione dialogata e partecipativa: stabilire rapporti stabili, schietti e benevoli con l'alunno, ... ma con regole chiare e ferme. - Regolazione e responsabilizzazione del giovane: riflettere le vicissitudine e le emozioni provate (esplicitandole). - Portare al riconoscimento del modello valoriale e dell'attribuzione di significato alle situazioni vissute dall'alunno (metodo "critico").
Tempi	Inizio ottobre 2004, termine giugno 2005.
Impegno finanziario	Numero ore-lezioni richieste
Spazi e attrezzature	Svolgimento: presso la SM.
Monitoraggio	Attraverso incontri regolari del gruppo responsabile. Mediante incontri del consiglio dei docenti della classe dell'alunno.
Verifiche	Valutazione sommativa: le attività realizzate dall'alunno. Valutazione formativa: il comportamento osservato e segnalato da docenti ed educatori del foyer di accoglienza del giovane, operatori esterni alla scuola. Il raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

II.6. Gestione dell'intervento in un istituto di scuola media di fronte a eventi traumatici

Fabio Nemiccola

6.1. Premessa: dall'evento critico ...

L'integrità fisica, l'integrità psichica rischiano di essere seriamente minacciate da eventi che, malauguratamente, possono coinvolgere, più o meno direttamente, chi lavora in un Istituto scolastico. Esempi di 'possibili situazioni critiche'⁶³ possono essere la violenza fisica che oltrepassa i limiti delle piccole zuffe e che provoca lesioni anche gravi, le minacce o atti di violenza contro insegnanti o allieve/i, la morte di allieve/i o insegnanti, l'incidente stradale grave, il suicidio di un giovane o di un adulto, il dramma familiare. Ma anche eventi meno "eclatanti", meno violenti come la malattia o la degenza in ospedale dal decorso lungo, di alunni o di insegnanti - magari con conseguenze gravi e durevoli -, la partenza non prevista e forzata di una famiglia che non si vede rinnovata la possibilità di restare nel nostro paese, possono diventare traumatiche e di difficile gestione, fonte di stress per una parte o per tutta una comunità educante.

...alla sua gestione.

Il 'Gruppo di coordinamento debriefing'⁶⁴ è stato istituito nel 2002 con lo scopo di approntare un dispositivo da adottare per gestire l'intervento in situazioni critiche che possono coinvolgere un istituto di SM e definire le relative procedure che si possono adottare in eventi critici.⁶⁵

Già negli incontri esplorativi, nel gennaio 2002, che hanno condotto poi, nell'ottobre dello stesso anno, alla costituzione del "Gruppo di coordinamento debriefing", i Direttori di istituto presenti avevano focalizzato uno dei punti centrali nella gestione di eventi critici, tragici e cioè l'accentuarsi della condizione di solitudine in cui viene a trovarsi, in particolare, chi dirige l'istituto.

In occasione del convegno "Scuola dentro", tenutosi nell'agosto del 2002 a Lugano Trevano, era stato ribadito che l'evento drammatico, quando l'impossibile è diventato possibile⁶⁶, confronta chi dirige l'istituto a vissuti di unicità, di straordinarietà che lo pongono in una situazione che potremmo definire paradossale: in queste situazioni, ci si può sentire soli e nel contempo, forse come non mai o raramente, "sotto i riflettori", con gli occhi di molti puntati, in particolare su chi dirige la Sede, e tutto questo accompagnato da un grande bisogno di ascolto e di risposte.⁶⁷

⁶³ Un elenco esaustivo di questo tipo di situazioni è reperibile nel documento, pubblicato dalla CDPE, "Situazioni critiche a scuola: una guida all'intervento competente e alla prevenzione nella scuola", inviato dall'UIM a tutte le Direzioni di Scuola media nel marzo del 2005.

⁶⁴ Il Gruppo è costituito dalle seguenti persone: Vanetta, F. (Direttore UIM), i Direttori SM Lazzarotto, F., Piffaretti, D. e, per il SSP/SM, Carbonetti, D., Dozio, E., e Nemiccola, F.

⁶⁵ A complemento di questa relazione Lazzarotto, F., Direttore della SM di Biasca, ha riferito esempi concreti di intervento, in risposta a situazioni traumatiche verificatesi nella sua sede.

⁶⁶ Come spesso è stato ricordato dai relatori durante le giornate di formazione di cui si riferirà più avanti.

⁶⁷ La condizione di solitudine in cui viene a trovarsi chi ha la responsabilità di conduzione di un istituto era stata, unitamente ad altri aspetti, al centro dei racconti di esperienze, purtroppo, vissute in alcune sedi di SM e riferite da Daniela Carbonetti e Franco Lazzarotto nell'atelier "Debriefing: affrontare situazioni traumatiche a scuola" durante il Convegno "Scuola dentro" tenutosi nell'agosto 2002 a Lugano-Trevano. Condizione in un certo senso connaturata nella funzione direttiva stessa a patto però di restare entro certi limiti di vivibilità, limiti che sono messi a dura prova in situazioni straordinarie e stressanti come quelle evocate nei racconti dei colleghi.

In caso di eventi critici, la scuola può diventare – ed è quello che è accaduto concretamente ad esempio a Riva S. Vitale, a Biasca e Massagno – il perno di una comunità che non è solo quella dell'Istituto, ma che può estendersi all'intero quartiere, villaggio. Anche verso l'interno, con gli alunni, i colleghi, il personale non insegnante, risulta decisivo il riuscire a porsi in una posizione di ascolto autentico e di permettere anche a chi non si esprime, assecondandolo nei ritmi e nelle modalità, di trovare uno spazio di parola (facendo appello anche a risorse specialistiche interne o esterne alla scuola).

Tutto questo perché, in queste situazioni, diversi gruppi si affrettano a porre contemporaneamente delle domande – docenti, allievi, genitori, oppure i media, le autorità e in certi casi anche i curiosi – e sussiste il rischio che i responsabili di istituto si trovino ancor più in difficoltà.

6.2. Quale informazione-formazione?

Sulla base di queste premesse⁶⁸, si è giunti ad organizzare, nella primavera del 2004 e del 2005, i corsi "Gestione dello stress in eventi traumatogeni". I corsi, della durata di due giorni, sono stati animati dai Dottori Gisela Perren⁶⁹ e Luca Genoni⁷⁰ ed hanno visto impegnati più di una cinquantina di persone in tutto e di almeno un rappresentante per sede fra Direttori, Collaboratori di direzione e Docenti di sostegno.

I due giorni di formazione avevano come scopo quello di fornire ed approfondire tutta una serie di informazioni, conoscenze teoriche e pratiche utili ad affrontare al meglio un evento critico dove, in sintesi, inizialmente si tratta di organizzarsi almeno su due assi, su due fronti. *Un primo fronte* di intervento consiste nell'aiuto, nel sostegno alle vittime⁷¹, eventualmente con l'intervento di specialisti, dentro e fuori l'istituto.

Il secondo asse di intervento riguarda la gestione dell'informazione/comunicazione.

Alle due precedenti si aggiunge *una terza fase*, ad evento concluso, di valutazione⁷² delle strategie adottate per affrontare la situazione, valutazione che consente di trarre gli opportuni insegnamenti e di conseguenza riflettere sui miglioramenti possibili.

Organizzandosi adeguatamente su questi assi, la condizione di solitudine e, contemporaneamente, quella di trovarsi nella posizione di dover comunicare, informare ed agire in una situazione 'straordinaria', fuori dalla consuetudine, possono essere gestite al meglio e ragionevolmente contenute. Consapevoli del fatto che ci si è preparati sul piano organizzativo, istituzionale, e del fatto che si hanno gli strumenti adeguati per dare coraggio alle parole, alle nostre azioni, ai nostri interventi, si creano le condizioni, per ristabilire, nel limite del possibile, l'ordine e dar speranza in situazioni sovente caotiche e disperanti.

Di fatto l'intervento in una situazione critica ha principalmente due obiettivi: mettere in moto un sano processo di elaborazione degli eventi o di lutto e ristabilire il prima possibile la normalità nella vita scolastica di ogni giorno.

6.3. Quale organizzazione può darsi un istituto di SM per gestire le situazioni critiche?

⁶⁸ Grazie alla consulenza della Dott.ssa Cornelia Klauser (esperta in debriefing e fondatrice dell'Associazione Debriefers della Svizzera Italiana (DEBRISI), di Roberto Sandrinelli (Ufficio del Servizio Sociale), di Daniela Carbonetti e di Fabio Nemiccola per il SSP/SM, si è giunti alla decisione di contattare la Dott.ssa Gisela Perren-Klinger ed il Dott. Luca Genoni.

⁶⁹ Dott.ssa Gisela Perren-Klinger. Pedopsichiatra. Ex delegata del comitato della Croce Rossa, fondatrice dell'Istituto di Psicotrauma Svizzero (IPTS) di Visp, membro del comitato europeo per la prevenzione della tortura a Strasburgo dal 1993 al 2001. Formatrice nella prevenzione e nel trattamento in seguito ad eventi traumatici.

⁷⁰ Dott. Luca Genoni. Psichiatra con formazione sistemica e umanistica, specialista in psicotraumatologia. Contitolare di una società di coaching e consulting con il prof. Paolo Pagani, docente di filosofia all'Università di Venezia.

⁷¹ Per una definizione operativa dei concetti di vittime primarie e secondarie si rimanda all'articolo della Dott.ssa Cornelia Klauser, "Psicotraumatologia: traumi e possibili conseguenze su anima e corpo", In: Tribuna medica ticinese, 65, agosto 2000.

⁷² In questa fase, oltre ad un'indispensabile auto-valutazione da parte della cellula di crisi, è importante coinvolgere anche gli altri attori istituzionali chiedendo loro un riscontro in tal senso (docenti, allievi, genitori).

La Direzione di un istituto dispone di risorse adeguate per superare un evento critico quando è in grado di attivare: *un gruppo interno di intervento* per le situazioni critiche o "cellula di crisi", *una rete di contatti fra istituti*, *un gruppo di intervento* per le situazioni critiche *di un servizio specialistico* esterno. Ulteriore risorsa è costituita dagli altri partners istituzionali di cui riferiremo più avanti.

Per gestire in maniera ottimale un evento critico, la sede deve poter far capo ad *un gruppo predefinito di persone* – il gruppo interno di intervento per le situazioni critiche o "cellula di crisi"⁷³ – il cui numero, seppur ristretto, può variare a dipendenza delle dimensioni dell'istituto o delle contingenze.

E' determinante che vi sia una cellula di crisi il cui compito è quello di affiancare la Direzione nel prendere le decisioni per fronteggiare l'evento critico e la cui composizione deve tener conto del contesto istituzionale in cui essa viene a costituirsi.⁷⁴

In un ambito come quello della Scuola Media è indispensabile la presenza del Direttore, di almeno uno dei collaboratori di direzione, del docente di sostegno. Essi costituiscono una sorta di 'nucleo' della cellula. In seguito, a dipendenza delle circostanze, può essere utile la presenza di un altro docente, in particolare la/il docente di classe oppure un/a docente che, per una specifica competenza/formazione e/o sensibilità/interesse, può essere d'aiuto.

In determinati casi può essere utile coinvolgere ed allargare il gruppo ad esperti provenienti dall'esterno – da subito o in una fase successiva a dipendenza dell'evento o del suo evolversi – un esperto in psicotraumatologia oppure un consigliere spirituale o il medico scolastico. Infine in certe situazioni, come ad esempio nel caso del decesso di una allieva/allievo, può rivelarsi utile integrare nel gruppo un familiare della vittima.

Inizialmente i compiti di questo gruppo consistono nell'inquadrare il problema, stabilire un piano di intervento ed i relativi modi e risorse da attivare per affrontare l'evento. Il gruppo deve costantemente tenere sotto controllo, monitorare la situazione, decidere le risposte ai bisogni più urgenti, delegare un suo rappresentante alla gestione dei rapporti con i mass-media (meglio se è un membro del consiglio di direzione), occuparsi degli aspetti organizzativi dal momento dell'evento sino al ritorno alla normalità della vita nella sede e nel periodo successivo e decidere la richiesta di interventi da parte di specialisti esterni.

La cellula di crisi ha pure l'importante compito di organizzare tutte le forme di comunicazione⁷⁵ all'indirizzo di allievi, docenti, genitori, mezzi di informazione, designando, soprattutto per questi ultimi, una persona di riferimento.⁷⁶

Altra risorsa importante alla quale è possibile attingere è la *rete di contatti fra istituti*. Ci sono colleghi nelle sedi che hanno una certa esperienza e preparazione e ci possono sostenere e consigliare; si tratta in particolare di quegli operatori scolastici che hanno seguito il corso citato in precedenza e/o che hanno altre formazioni magari ancora più approfondite (corsi debriefing o altro).

In terza istanza, a seguito di eventi particolarmente traumatici, può essere opportuno – ed è uno dei compiti della cellula di crisi di istituto – chiedere l'intervento di professionisti specializzati.⁷⁷ In questi casi è importante disporre di *un gruppo di intervento* per le situazioni critiche *di un servizio specialistico esterno* che nella nostra realtà è rappresentata

⁷³ Ogni Sede di SM ha già designato al suo interno una o più persone di riferimento i cui nominativi figurano nell'elenco emanato dall'UIM reperibile anche sul sito internet del DECS/: www.scuoladecs.ti.ch.

⁷⁴ La composizione che proponiamo ricalca quella indicata nelle raccomandazioni CDPE.

⁷⁵ Vi sono inoltre i modelli di lettera, da cui è possibile prendere spunto, contenuti nel documento della CDPE e di cui si è realizzato un adattamento su carta intestata inviato ai vari istituti e disponibile sul sito internet del DECS.

⁷⁶ Le esercitazioni pratiche realizzate nei corsi "Gestione dello stress in eventi traumatogeni" vertevano in particolare su questo aspetto legato alla COMUNICAZIONE. Partendo da simulazioni, da scenari di eventi concreti, si è esercitata la redazione di lettere ai familiari, di disposizioni interne da fornire ai docenti e agli allievi, di comunicati stampa, utilizzando modalità comunicative che si fondano sui principi del LINGUAGGIO COGNITIVO, cioè di un linguaggio che privilegia la descrizione dei fatti legati all'evento e delle misure prese per affrontarlo.

⁷⁷ Questo era uno degli obiettivi - unitamente alla conoscere la fenomenologia delle reazioni naturali e patologiche in bambini, adolescenti e adulti, che insorgono immediatamente dopo eventi traumatogeni ed il gestire queste reazioni – che si prefiggevano i corsi "Gestione dello stress in eventi traumatogeni".

dall'Ufficio del servizio sociale (oggi Ufficio delle famiglie e dei minorenni, UFaM) per il tramite delle *Unità di intervento regionali* per l'aiuto alle vittime di reati (UIR).⁷⁸ Infine, come già anticipato, sul territorio esistono *altri partners istituzionali* a cui è possibile chiedere consulenza: Polizia, Procura pubblica, Magistratura dei minorenni, Autorità di vigilanza sulle tutele, Servizi sociali, Servizi medico-psicologici.

6.4. **Mantenere aggiornata la formazione: una necessità.**

Il "Gruppo di coordinamento debriefing" ha l'intenzione di organizzare, in un prossimo futuro, un primo corso di aggiornamento dove, ad esempio, si potrà procedere ad uno scambio sul come ci si è organizzati nelle varie sedi per affrontare l'evenienza di una situazione critica (ricordiamo che le indicazioni sulla composizione dei gruppi interni sono e restano dei suggerimenti, non si tratta di direttive). Oppure, sulla scorta di eventi concreti, che malauguratamente potrebbero verificarsi, si potrà riferire ai colleghi come essi sono stati affrontati e gestiti.

Si tratterebbe quindi di procedere, in un primo momento, ad una messa in comune di esperienze legate sia alla preparazione in vista di un possibile evento critico sia all'azione nel caso di situazioni concrete. A questa primo momento, si potrà abbinare un approfondimento teorico da parte di relatori qualificati.

Il "Gruppo di coordinamento debriefing" è aperto, in tal senso, ad indicazioni e suggerimenti che potranno venire, in particolare, da parte di chi ha una formazione o un'esperienza nella gestione di eventi traumatici.

⁷⁸ Le UIR - organizzate in quattro gruppi regionali di quattro persone, ognuna con un coordinatore - costituiscono il nostro primo interlocutore esterno quando, a seguito di un evento, si ritiene opportuno richiedere la consulenza di specialisti. Le UIR sono a disposizione anche degli istituti scolastici per intervenire durante l'evento critico o immediatamente dopo, per fornire il necessario *ascolto*, un'*analisi* e delle *risposte possibili* per superare la situazione. I componenti delle UIR sono in contatto e collaborano con la DEBRISI (Associazione debriefers della Svizzera italiana).

III. Atti del Convegno “Integrità della persona in una società in movimento”, Gordola, 23 e 24 agosto 2005

III.1. Società che cambia: famiglie che cambiano... nuovo adolescente, nuovo allievo?⁷⁹ Flavia Cereghetti-Biondi

Care colleghe, cari colleghi,
cercherò di sviluppare, nel tempo a disposizione, un argomento che mi sta particolarmente a cuore che ruota attorno al concetto del nuovo adolescente.

Vi invito innanzitutto ad osservare l'immagine proiettata, che rappresenta un particolare di un quadro dell'espressionista Franz Radziwill, scelto da Natalia Ginzburg per la copertina di un suo libro. Durante un'intervista la scrittrice afferma:

“E' un mondo rotto, a pezzi. Ho voluto mettere sulla copertina del libro, un quadro di Radziwill, perché rappresenta questa rottura, questa confusione, questo dolore”.

Ho estratto altri pezzi da quell'intervista e vi invito a leggerli:

“Penso che il mondo d'oggi sia un po' misterioso per tutti noi. Il mio testo rappresenta uno degli aspetti, una delle dimensioni in cui si possono vedere i ragazzi d'oggi. Il ragazzo protagonista è uno che non si sa come sia, e lui stesso non sa come essere. Quindi è la notte per tutti. Nessuno vede chiaro. E' un mondo inventato dove io ho sperato si riflettesse una verità. Però è una verità buia. Nessuno capisce niente dell'altro. I giovani non capiscono i vecchi, i vecchi non capiscono i giovani. E' un mondo rotto, a pezzi”.

E continua...

“Volevo dare un'immagine di un mondo infranto, non dico sconfitto, ma infranto. Può darsi che si ricomponga, che trovi un futuro. Non lo so. I ragazzi d'oggi vivono in un momento notturno, confuso in cui la vita della famiglia è in crisi e dove non vedo luci di speranza. Però posso avere uno sguardo limitato, cieco. Sono uno scrittore e racconto le cose come sono, non come vorrei che fossero, né come saranno domani. Io racconto quello che vedo oggi”.

Per finire...

“Il matrimonio non ha più il valore che aveva una volta. Tutti restano chiusi nei loro problemi personali, il libro racconta la storia della fine di una famiglia.”

Rottura, verità buia, confusione, fine dei valori, ... parole chiave, parole di Natalia Ginzburg, a proposito del suo libro “Caro Michele”, pubblicato nel 1973.

Da quell'intervista sono trascorsi oltre trent'anni, ma credo che i temi da lei trattati allora, siano tutt'ora attuali e, a mo' di introduzione, mi preme sottolineare che in nessuna epoca la vita è in assoluto migliore o peggiore e che soprattutto nessuno è detentore di verità.

E' proprio la consapevolezza di questo fatto e il non capire che stimola, spinge l'individuo a voler scoprire, alla ricerca di risposte e in particolare, per ciò che ci concerne, nel nostro ruolo professionale, a non lasciarci bloccare da sentimenti di impotenza, di delusione o di rabbia nei confronti dei comportamenti, a volte incomprensibili dei nostri ragazzi.

Il non capire, il non comprendere sviluppa la capacità di tollerare la frustrazione, permette l'accesso all'ignoto e, di conseguenza, il generare di nuovi pensieri.

Per accedere al pensiero, occorre quindi maturare una disposizione all'attesa, all'incertezza, alla mancanza, alla tolleranza dell'ansia e per usare le parole di Freud: *“Lo spazio lacunare dell'attesa è quello dentro il quale nasce «il pensiero»”* (concetto fondamentale, a più riprese poi elaborato da vari autori, in particolare da Bion).

Il non capire, il non comprendere favorisce dunque, il desiderio all'ascolto, all'osservazione, all'apprendimento. Imparare a tollerare l'ansia che inevitabilmente accompagna l'incertezza e la frustrazione per non riuscire sempre a decifrare il codice usato dai nostri ragazzi e non trovare così risposte adeguate, si rivela dunque necessario nel nostro quotidiano con loro. Ragazzi che, di regola, vivono oggi in famiglie non più classiche, dove per famiglia viene intesa la convivenza di genitori e bambini, in un'unica economia domestica.

⁷⁹ Il testo mantiene la forma originale della relazione orale come presentata al Convegno (NdR.).

Assistiamo infatti oggi a nuove tipologie familiari, come ad esempio le famiglie monoparentali, le famiglie ricostituite, le famiglie migranti, le famiglie adottive, le famiglie affilianti,... Famiglie mutanti al loro interno dunque, ma che, a loro volta vivono in un contesto socio-economico e culturale in continua trasformazione. Eppure, malgrado le innumerevoli crisi del concetto di famiglia, come sostiene lo psichiatra Vittorino Andreoli nel suo testo "Lettera a un adolescente":

"La famiglia esiste. Resiste!"

I ragazzi che ritroviamo a scuola sono di regola cresciuti in una famiglia apparentemente molto amorosa, affettiva, in contrapposizione alla famiglia etica, che si basa su valori precisi, indiscutibili. Una famiglia, quella attuale, nella quale il conflitto è stato evitato per paura di ledere all'amore, per paura di nuocere affettivamente a questo figlio-Dio.

C'è ormai la tendenza da parte dei nuovi genitori ad evitare scontri, soprattutto nell'infanzia, e ad allearsi puntualmente con il figlio contro coloro che non sono in pieno accordo con lui, non temendo poi di scontrarsi, al suo posto, contro gli eventuali "nemici" esterni, siano essi i coetanei, i compagni, i docenti, i vicini,... Per la valenza formativa ed evolutiva dell'individuo, la natura del conflitto e della frustrazione si rivelano necessari. I conflitti permettono la crescita, i NO avvicinano al concetto di morte, permettendo di imparare lentamente ad accettare che, con la nascita ogni genitore trasmette anche una fine, la morte. Ed è attraverso "le piccole morti", nel senso di provare frustrazione, che il valore del vivere prende il suo posto.

Vivere è riappropriarsi del desiderio che significa far posto ai propri sogni, veri autentici, personali, da conquistare poco a poco, imparando a esercitare la pazienza (dal latino "patire" = soffrire). Cosa, del resto ben complessa da realizzare se pensiamo alla cultura attuale improntata sul narcisismo, che spinge alla soddisfazione del bisogno, spesso legato all'apparire, abusando dell'idea del

"Tutto, in fretta, subito e senza fatica".

I nuovi genitori, inconsapevolmente, tendono a non favorire l'accompagnamento alla realizzazione del desiderio, addirittura spesso lo anticipano, lo prevenono, soddisfacendo puntualmente ogni richiesta, impedendo così al figlio di confrontarsi con l'impotenza, con la frustrazione e di allenarsi ad affrontare il mondo esterno.

Proprio a questo proposito la Dolto sostiene che per essere genitore bisognerebbe essere in grado di rispondere al bisogno e pure di frustrare il desiderio.

Credo che in generale, oggi, i genitori si sentano molto soli e non posseggano quegli strumenti etici e cognitivi per accompagnare i figli in questo passaggio delicato che si rivela essere l'adolescenza. Il rifiuto dei loro modelli genitoriali proposti nel passato e nel contempo la mancanza di nuovi modelli di riferimento, i retaggi culturali che bloccano la nascita di nuove idee, le preoccupazioni di ordine materiale, la mancanza di tempo, lasciano spazio a tanta insicurezza e ansia. Sempre più madri sono impegnate con un lavoro, sia per motivi di necessità sia per la propria realizzazione personale; molta è la fretta, il programma è carico, molti i compiti da svolgere entro sera e non sempre la presenza di una presenza maschile la aiuta ad alleggerire questi carichi. Difficile dunque rispondere ai bisogni di tutti i componenti della famiglia. Una famiglia che sempre meno può contare sul clan, sui nonni, sui parenti della famiglia d'origine. Una famiglia racchiusa, in solitudine, tra le proprie mura. E sempre più frequenti sono le situazioni di adolescenti in solitudine, nel senso di non avere esperienze di attaccamento, un'empatia, un legame significativo, una relazione emotiva con degli adulti capaci di contenerlo, di proteggerlo; adulti che gli permettano il confronto, un sano scontro, grazie ai quali si formerà la sua personalità.

Nella mia pratica professionale mi ritrovo sempre più spesso davanti a situazioni in cui il paradigma della genitorialità risulta capovolto, nel senso che sono i figli, in una sorta di illusoria onnipotenza, a volersi occupare dei genitori, a preoccuparsi dei loro problemi, a volerli accudire, al punto poi di doversi misurare con l'inevitabile impotenza e annientarsi.

Diminuire la sofferenza dei genitori alleggerirebbe gli eccessivi carichi dei figli! Ma come?

Genitori, a loro volta in solitudine, sono infatti paralizzati dalle difficoltà affettive personali, dai disagi economici, distanti emotivamente, confusi nel loro ruolo genitoriale, fusi con i figli adolescenti e pertanto non in grado di vedere, di riconoscere e possibilmente contenere la solitudine del figlio.

Solitudine che del resto, per essere evitata, necessita di tempo, di quantità, di qualità, di pazienza, di dedizione, di dialogo, dell'alfabetizzazione dei sentimenti! Un vero paradosso, nella complessità, nei ritmi, nella confusione del nostro vivere che ben si riflette nella famiglia che, sì, desidera essere amorosa, affettiva, rifiutando il vecchio che sembra non andare più bene, ma nel contempo è in difficoltà a reinventare il nuovo. Una famiglia in bilico dunque, che a me, sembra essere un cantiere aperto un po' abbandonato a se stesso, un cantiere che si sviluppa senza regole, che non ha un piano regolatore in grado di contribuire al sostegno, alla protezione, affinché ci sia maggior armonia, rispetto ed equilibrio.

(Credo che sarà interessante, a questo proposito ascoltare Ivan Pau-Lessi, per avvicinarci alla nuova Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni e riflettere sulle eventuali ripercussioni).

Anche l'adolescente, per la sua natura transitoria del suo stato, né bambino, né adulto, è di per sé un cantiere aperto, dove l'identità sessuale, l'organizzazione dell'io, la realizzazione delle proprie potenzialità, il lavoro, le amicizie, l'amore sono in costruzione.

Un cantiere in un altro cantiere dunque!

Quante insicurezze, quanta incertezza per i nostri ragazzi in questa fase di passaggio all'età adulta e quanta paura di sbagliare per chi sta loro accanto. La scelta del titolo del testo scritto da Silvia Vegetti Finzi e Annamaria Battistin "L'età incerta. I nuovi adolescenti" appare particolarmente appropriata e assume molti significati che vengono via via affrontati dalle due autrici che passo passo seguono le trasformazioni che rendono così complessa e affascinante questa fase di passaggio all'età adulta.

“Oggi più che mai il futuro appare come una “terra promessa” troppo nebulosa, arida di sogni e priva di certezze per poterla considerare una meta attraente”.

Nuovo adolescente quindi nuovo allievo?

Le dinamiche familiari e il contesto socio-culturale hanno inevitabilmente delle ricadute anche sulla scuola e sugli allievi. Sono convinta che chi come me lavora da tempo nel servizio di sostegno pedagogico, sia concorde nell'asserire che nel corso degli ultimi anni, gli allievi, i loro comportamenti, in generale, e le loro richieste di aiuto sono notevolmente cambiate. Durante lo scorso anno, nelle varie équipes è stato dato avvio ad un prezioso studio in seguito alla raccolta di tipologie di situazioni di allievi con problemi particolari (non ordinari) di adattamento scolastico. L'osservatorio del servizio di sostegno si trova infatti in una posizione privilegiata e permette un'attenta lettura del contesto, che rileva elementi molto significativi. Oltre alle situazioni di problemi di adattamento con cui inevitabilmente un'istituzione scolastica si trova confrontata vi sono una serie di situazioni che oggi prendono quantitativamente e qualitativamente un'importanza rilevante.

Mi riferisco a:

- allievi di recente arrivo in Ticino, alloggianti, con ritardo scolastico conclamato
- situazioni di non frequenza scolastica o frequenza irregolare per cause non organiche (fobie, mali di tipo psicosomatico,...) o organiche
- allievi con situazioni familiari problematiche, collocamenti ripetuti in istituzioni, senza la possibilità di ritrovare punti di riferimento stabili e soddisfacenti
- situazioni con problematiche complesse di tipo sociale o relazionale che dovrebbero essere seguite all'esterno da vari servizi
- allievi che vivono in due ambienti culturali molto diversi tra famiglia e scuola dove l'allievo deve svolgere un ruolo di traduttore fra culture senza disporre del necessario sostegno
- allievi che mettono in atto dei comportamenti di autolesionismo
- situazioni di dipendenza da sostanze
- allievi che manifestano problemi di comportamento, relazionale o sociale di tipo aggressivo o violento per cui i docenti si dicono impotenti nella loro gestione all'interno della classe (situazioni dette ingestibili)

...

E' stato possibile dunque constatare che negli ultimi anni, le modalità d'intervento che hanno spesso preso avvio dai problemi di apprendimento o di adattamento, alle richieste scolastiche si rivelano sempre più insufficienti o inadeguate di fronte ai bisogni primari di allievi con vissuti, a volte così compromessi da far passare l'aspetto scolastico in secondo piano. Si sta portando in avanti, nelle diverse équipes, la riflessione sulle numerose nuove tipologie di situazioni di allievi con problemi particolari di adattamento scolastico e ci rendiamo conto che il ventaglio di interventi che già spaziava dall'aiuto pedagogico-didattico specifico, al sostegno psicologico, si sta allargando sempre più, implicando nuove forme di collaborazione sia all'interno (direzioni, docenti, allievi) sia all'esterno (vari servizi) dell'istituzione scolastica.

Il docente di sostegno si fa carico dunque di queste situazioni in modo diverso e si trova sempre più ad operare in questa zona intermedia imparando ad interagire sia con l'interno, sia con l'esterno per poter promuovere, in seguito alla rilevazione di una situazione di sofferenza, di disagio del ragazzo, un procedura d'intervento appropriata. Il docente di sostegno, di fronte a situazioni sempre più complesse, viene chiamato ad apprendere a lavorare con i vari operatori esterni e la specializzazione dei vari partner, una volta condivisa, diventa un arricchente momento di scambio e di integrazione delle svariate professionalità, dove al centro resta l'allievo, il ragazzo.

La creazione della commissione "Casi problematici a scuola", la conseguente messa in atto di gruppi operativi e quindi di progetti educativi specifici individualizzati, che richiedono sempre più energie e strategie, ha promosso sin dal suo esordio, l'opportunità di imparare a lavorare in modo diverso, dove è l'istituzione, il gruppo e non più il singolo a farsi carico, a volte impotente, di situazioni tanto complesse. Il partnerariato, il lavoro in rete sono nuove modalità di lavoro, dove il disagio è di tutti, appartiene a tutti e viene condiviso, mantenendo al centro l'allievo con la sua storia personale che lo rende unico.

Il lavoro di rete dunque... una sfida per il futuro!

Riferimenti bibliografici

- Ginzburg N.,
Caro Michele, Einaudi, 1973
- Marcoli F.,
Il pensiero affettivo, RED, 1997
- Andreoli V.,
Lettera a un adolescente, Rizzoli, 2004
- Dolto F.,
Adolescenza e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni,
Arnoldo Mondadori editore, 1990
- Vegetti Finzi S., Battistin A.,
L'età incerta. I nuovi adolescenti, Oscar Mondadori, 2001

III.2. Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni (Legge per le famiglie – Lfam)⁸⁰

Ivan Pau-Lessi

Una legge per tutte le famiglie

La Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni (Legge per le famiglie) approvata il 15 settembre 2003 interpreta la mutata realtà sociale, economica e culturale delle famiglie per promuovere una politica di sostegno alle famiglie e di protezione dei minorenni.

La complementarietà delle prestazioni

La Legge per le famiglie affianca la Legge sugli assegni familiari e con essa costituisce i due pilastri principali e complementari della politica familiare.

Le prestazioni pecuniarie assicurate dalla Legge sugli assegni familiari, trovano un complemento nelle prestazioni non pecuniarie previste dal nuovo ordinamento legislativo della Legge per le famiglie che si propone di soddisfare i bisogni organizzativi e di socializzazione delle famiglie.

Politica familiare

La Legge per le famiglie si rivolge a tutte le famiglie, non solo alle famiglie che vivono una situazione di disagio materiale e/o sociale. Si tratta di una legge di politica familiare e non solo di politica sociale in quanto favorisce l'offerta e la qualità delle strutture di accoglienza extra familiari per provvedere ad una maggiore compatibilità fra famiglia e lavoro; incentiva progetti per l'accesso all'informazione, alla prevenzione, alla formazione extracurricolare e alla consulenza, oltre ad attualizzare le misure di protezione rivolte ai minorenni e alle famiglie confrontate con situazioni di disagio o di crisi.

Le nuove realtà familiari

La legge si concretizza in un contesto sociale, economico e culturale profondamente mutato rispetto a quello che ha fatto da sfondo all'adozione della Legge per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza del 15 gennaio 1963 (LMI), tuttora in applicazione in attesa dell'entrata in vigore della Lfam.

Nel Messaggio licenziato dal Consiglio di Stato si rileva come la realtà familiare del XXI secolo è sostanzialmente mutata, caratterizzata da una pluralità delle forme di convivenza; dall'instabilità della coppia; dal calo della natalità; da una procreazione più tardiva; da rapporti più paritari nella coppia e meno autoritari fra genitori e figli; da nuclei familiari più contenuti o con un solo genitore; da una minore possibilità di esercitare la solidarietà familiare e intergenerazionale e da una accresciuta multiculturalità nella famiglia.

I bisogni

I lavori di preparazione, di esecuzione e di approvazione della Legge per le famiglie hanno interpretato questa realtà e dall'intreccio di una serie di mutamenti sono stati individuati i bisogni emergenti delle famiglie:

- Quelli pecuniarî: ai quali il Cantone risponde in particolare con redditi sostitutivi e complementari (ad esempio con la Legge sugli assegni familiari) e con misure fiscali;
- non pecuniarî: ossia di carattere organizzativo, protettivo e relazionale, ai quali il Cantone reagisce in particolare con la Legge per le famiglie, attraverso l'adozione di servizi e strutture atte a sostenere le famiglie nell'esercizio del loro ruolo sociale ed educativo e ad aiutare i minorenni confrontati con difficoltà e pericoli.

⁸⁰ Il presente articolo costituisce una breve sintesi di alcuni temi trattati nel Messaggio n° 5280 (pagine 133) del 25 giugno 2002 sulla "Legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni"

A proposito dei bisogni organizzativi va rilevato come la centralità del lavoro - come fonte di reddito e di integrazione sociale - implichi sempre più per le persone con responsabilità familiari la ricerca di una migliore soluzione di compatibilità fra impegni familiari e attività professionale e di formazione, ricerca determinata in particolare da una maggior partecipazione delle donne al mercato del lavoro e da una accresciuta flessibilità del mondo del lavoro medesimo: lavoro su chiamata, orari irregolari, turni notturni e festivi.

La LMI

La LMI (ossia la Legge per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza del 15 gennaio 1963) si poneva in un'ottica prevalentemente riparatoria, orientata più verso strumenti sostitutivi che riabilitativi dell'ambiente familiare. La sua formulazione opportunamente molto ampia e flessibile ha però consentito un'applicazione in chiave evolutiva, discostandosi progressivamente dall'approccio assistenziale e sviluppando con progettualità una rete differenziata di sostegno ai minorenni e alle famiglie in difficoltà. La sua revisione con l'adozione della Lfam ha permesso di perfezionare le misure di protezione (politica sociale) e di estendere e comprendere meglio le misure di sostegno alla famiglia (politica familiare).

Iriferimenti

La Legge per le famiglie si ispira idealmente alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo (che considera il bambino come detentore di diritti e non solo quale soggetto bisognoso di protezione); alle Costituzioni federale e cantonale (che proclamano i diritti sociali e affermano gli obiettivi sociali inerenti alle famiglie); alla legislazione federale e cantonale relativa alla protezione dei minorenni e alla politica sociale; ai più avanzati orientamenti di azione sociale, in particolare a favore dei minorenni e delle famiglie.

Hanno inoltre costituito importanti elementi di valutazione e di indirizzo:

- l'impatto e lo sviluppo della politica di protezione dell'infanzia derivanti dall'applicazione dell'attuale legge;
- il Rapporto "*Politica familiare in Ticino*" del 1998, radiografia della realtà familiare ticinese effettuata su mandato del Consiglio di Stato dalla Commissione consultiva e di vigilanza per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza;
- alcune proposte presentate a livello parlamentare;
- lo sviluppo a livello federale di un'ampia riflessione sulla politica familiare;
- studi e analisi di riconosciuto valore sull'evoluzione delle famiglie, dei loro bisogni e sulla politica sociale a favore della famiglia;
- l'emergere di una nuova sensibilità verso la dimensione sociale - e non solo privata - della famiglia.

Le opzioni di fondo

La Legge per le famiglie opera alcune importanti scelte di fondo descritte nel Messaggio licenziato dal Consiglio di Stato al Parlamento con il relativo disegno di legge:

■ Affermazione della dimensione sociale della famiglia.

La dimensione privata della famiglia, legata alla sfera degli affetti e dei valori personali, è affiancata da una dimensione sociale, quale cellula costitutiva della società.

A livello federale, "*La famiglia è oggi intesa come gruppo sociale particolare fondato in primo luogo sui rapporti fra genitori e figli e come tale socialmente riconosciuto*". La Lfam, pur partendo da questa definizione, limita il campo di applicazione alle famiglie con figli minorenni in quanto altre leggi cantonali intervengono a favore delle famiglie confrontate con altre fasi della vita e altre problematiche.

■ Riconoscimento delle molteplici forme di convivenza fra genitori e figli, indipendentemente dallo stato civile dei genitori e dal legame biologico o meno con il figlio.

Nel messaggio e nella legge, viene utilizzato il termine "famiglia" nella sua versione plurale "famiglie" proprio per sottolineare la volontà di rivolgersi a tutti i nuclei familiari, indipendentemente dallo stato civile dei genitori e del legame biologico o meno con il figlio.

■ La legge ha tenuto presente gli sviluppi di politica familiare a livello federale, in particolare la discussione parlamentare riguardante la Legge federale sugli aiuti finanziari per la custodia di bambini complementare alla famiglia, entrata in vigore lo scorso 1° febbraio 2003.

2.1. Principali innovazioni della Lfam

L'Osservatorio cantonale della politica familiare.

La Legge prevede la creazione un organismo propositivo e consultivo del Consiglio di Stato per le questioni concernenti le tematiche familiari e di politica familiare sull'insieme del territorio cantonale. Gli scopi sono due (art. 5):

1. studiare l'evoluzione delle strutture familiari e dei suoi bisogni nel territorio cantonale;
2. valutare gli esiti delle misure di politica familiare proposte dalla Lfam e di altre leggi cantonali.

Attività di sostegno alle famiglie.

La legge promuove attività di accoglienza complementari alle famiglie e alla scuola durante le ore lavorative o di formazione dei genitori per favorire la compatibilità fra famiglia, lavoro e/o formazione. L'offerta di asili nido, famiglie diurne, servizi extra scolastici, dovrà poter coprire quantitativamente il fabbisogno sul territorio e garantire qualità nelle condizioni di accoglienza. La priorità sottolineata nel messaggio è soprattutto data alle prestazioni per la prima infanzia, quale strategia di prevenzione precoce e di pari opportunità.

Sono attività di accoglienza complementari alle famiglie e alla scuola ai sensi della Lfam (art. 7):

- a) gli affidamenti durante il giorno presso nidi dell'infanzia che accolgono di regola bambini fino ai 3 anni;
- b) gli affidamenti presso famiglie diurne coordinati da enti privati riconosciuti;
- c) gli affidamenti presso centri che organizzano attività extrascolastiche, regolarmente durante tutto l'anno civile che coprono cumulativamente tutti i momenti della giornata al di fuori dell'orario e del periodo scolastico e che si indirizzano prevalentemente a minorenni di età inferiore ai 15 anni.

Queste attività sono finalizzate a sostenere i genitori nel conciliare famiglia e lavoro o formazione.

Attività di incontro, socializzazione e partecipazione.

La legge rafforza le reti di solidarietà a livello locale anche per mezzo di un apporto finanziario e di una consulenza agli enti e ai gruppi informali intenzionati a promuovere iniziative di socializzazione e di auto-aiuto a livello locale che coinvolgono i bambini e le famiglie.

Sono attività di incontro, di socializzazione e di partecipazione - ai sensi della Lfam -, l'insieme di attività particolari extra scolastiche e extra sportive, organizzate a livello locale da gruppi o associazioni di famiglie, indirizzate prevalentemente a minorenni di età inferiore ai 12 anni e finalizzate a favorire la partecipazione delle famiglie e a rispondere ai bisogni relazionali delle stesse (art. 9).

Provvedimenti di protezione.

La legge diversifica e perfeziona le iniziative volte a garantire protezione ai minorenni, a dipendenza della gravità della situazione, rafforza l'intervento con la famiglia e cerca di contenere, laddove risulta possibile, la separazione dei figli dal nucleo familiare e il loro affidamento presso Famiglie affidatarie o presso Centri educativi (ex istituti sociali).

Quando la salute, lo sviluppo fisico, psichico o sociale del minorenne è minacciato, possono essere messe in atto le seguenti misure:

- prestazioni di servizio sociale (art. 16);
- prestazioni di servizio educativo (art. 18);

- accoglienza di famiglie (art. 19);
- affidamento di minorenni presso terzi: presso Famiglie affidatarie o centri educativi (art. 20). L'intento è di accompagnare la famiglia in un percorso progressivo di recupero della funzione educativa e dell'autonomia, se possibile nel suo contesto familiare e ambientale, e di favorire il mantenimento delle relazioni personali fra figli minorenni e genitori (nel caso del genitore non affidatario) per mezzo di un progetto educativo concordato. Quando la famiglia non può assicurare al minorenne un ambiente familiare adeguato, tanto da compromettere o minacciare il suo benessere e il suo sviluppo, si rende necessario il collocamento presso Famiglie affidatarie o Centri educativi. L'obiettivo strategico delle misure di affidamento rimane comunque sempre quello della ricostituzione delle condizioni di accoglienza dei minorenni nelle loro famiglie naturali – quando le condizioni sono date -, oppure in famiglie sostitutive o in ambiente autonomo, e sempre quello di lottare contro l'esclusione.

Progetti generali.

Accanto alle attività di sostegno alle famiglie e di protezione dei minorenni la legge promuove e sostiene attività e progetti volti ad accrescere l'autonomia delle famiglie e di ogni singolo componente:

- accesso all'informazione sull'insieme delle attività e delle prestazioni di sostegno alle famiglie e protezione dei minorenni (art. 33);
- prevenzione a più livelli, per rafforzare le competenze delle famiglie e per identificare i fattori di rischio che possono pregiudicare lo sviluppo dei minorenni (art. 34);
- formazione extracurricolare per genitori e persone coinvolte in attività di sostegno e di protezione (art. 35);
- consulenza e aiuto alle famiglie, tramite organizzazioni o gruppi di auto aiuto (art. 36).

Nuove modalità di finanziamento e incentivi.

La partecipazione finanziaria del Cantone a servizi e prestazioni sarà stabilita conformemente alla Legge 5 giugno 2001 sull'introduzione dei nuovi sistemi di sussidiamento a enti, istituti, associazioni, fondazioni e aziende autonome nei settori di competenza del Dipartimento della sanità e della socialità :

- contributo fisso per attività di sostegno alle famiglie;
- contributo tramite contratto di prestazione per i provvedimenti di protezione;
- contributo tramite contratto di prestazione o contributo fisso per i progetti generali (a dipendenza della misurabilità delle prestazioni erogate).

Inoltre, le strutture d'accoglienza extra familiari ed extra scolastiche e i centri educativi potranno ottenere sussidi per la costruzione fino ad un massimo del 50% delle spese riconosciute.

La legge introduce la base legale per un sistema di incentivi a favore di attività di prevenzione primaria. La novità consiste nel concedere ai Comuni che si attiveranno direttamente o indirettamente nella promozione di attività di sostegno alle famiglie, il beneficio di uno sconto sulla partecipazione ai costi di affidamento di minorenni in centri educativi (art. 30).

Il ruolo dello Stato.

Ad eccezione delle prestazioni di "servizio sociale" assunte dall'ente pubblico cantonale - come avviene già attualmente con la LMI -, tutte le prestazioni disciplinate dal nuovo ordinamento sono erogate da enti privati o pubblici a livello locale.

Alla base di questa impostazione vi è la convinzione che la politica sociale dello Stato ha il compito di tutelare i cittadini più deboli, minacciati, a rischio o nel bisogno e nel contempo quello di salvaguardare il rispetto della responsabilità e dell'autodeterminazione degli stessi cittadini.

Per mezzo della Lfam lo Stato non si sostituisce quindi alle famiglie e alle loro scelte e per concorrere a raggiungere gli obiettivi di sostegno alle famiglie e di protezione dei minorenni, esso si avvale del principio di sussidiarietà. In altri termini lo Stato non avoca a sé compiti che gruppi ed enti possono assolvere e portare a buon fine. Attraverso la Lfam esso sostiene

dunque le diverse componenti della società a cui mette a disposizione in maniera commisurata i mezzi necessari per far fronte con responsabilità ai compiti di solidarietà socialmente riconosciuti.

L'entrata in vigore.

Competente per determinare l'entrata in vigore della Legge per le famiglie è il Consiglio di Stato. L'entrata in vigore è subordinata alla realizzazione del relativo Regolamento di applicazione che dovrà disciplinare i diversi aspetti di principio contenuti nella Lfam, segnatamente i requisiti di autorizzazione e di riconoscimento, i flussi finanziari, i dispositivi e i processi organizzativi.

III.3. Le Commissioni tutorie regionali e il lavoro in rete

Alessia Paglia

3.1. Premessa

Per il legislatore il bene del figlio è garantito dalla comunità familiare. L'art. 272 CCS obbliga genitori e figli a vicendevole assistenza, riguardo e rispetto. Il legislatore non si è limitato a questa dichiarazione di principio ma ha specificato negli art. 270 a 327 CCS ruoli, diritti e doveri dei genitori e dei figli.

Il potere e il dovere dei genitori di prendere le decisioni necessarie per il figlio è l'autorità parentale che costituisce la base legale per l'esercizio dell'educazione, la rappresentanza del figlio e l'amministrazione dei suoi beni.

Il contenuto dell'autorità parentale è definito agli art. 301-304 CCS. I più importanti diritti e doveri dei genitori sono:

- la cura e l'educazione per il bene del figlio (art. 301 cpv. 1 CCS). Il dovere di educazione viene definito dettagliatamente nell'art. 302 CCS. I genitori devono educare il figlio secondo la loro condizione promuovendone e proteggendone lo sviluppo fisico, intellettuale e morale. Essi devono inoltre rispettare e tenere conto della sua capacità di discernimento;
- la scelta del luogo di residenza del figlio (diritto di custodia) giusta l'art. 301 cpv. 3 CCS. I genitori hanno il diritto di decidere se il figlio deve abitare con loro o essere affidato alle cure di terze persone (famiglia affidataria, istituto) oppure se permettergli di vivere in un appartamento proprio;
- il diritto di dare il nome al figlio;
- la competenza esclusiva dei genitori di disporre dell'educazione religiosa secondo l'art. 303 cpv. 1 CCS. Il figlio che ha compiuto il sedicesimo anno di età decide liberamente circa la propria confessione religiosa;
- la rappresentanza verso terzi (art. 304 CCS);
- diritto e dovere di gestire la sostanza del figlio.

Il principio generale da seguire nell'esercizio dell'autorità parentale è il bene del figlio (art. 301 cpv. 1 CCS). Ciò significa che nell'affrontare una situazione concreta si deve adottare la soluzione idonea al benessere psicofisico e affettivo del bambino. Non esistono pertanto delle risposte generali a tutti i casi.

3.2. La protezione del minore

Il bene del minore, inteso come ottimale sviluppo fisico, psichico, emotivo e sociale, è il punto di riferimento per il corretto esercizio dei diritti e doveri nell'ambito della sua cura. Qualora detto compito, indipendentemente dai motivi, non viene svolto o lo è solo in modo parziale così da pregiudicare il bene del minore, l'autorità è tenuta ad intervenire istituendo delle misure a sua protezione.

Il sistema svizzero della protezione del minore può essere così schematizzato:

- misure di protezione volontarie:
 - terapie per le famiglie;
 - consulenza educativa ecc..
- misure di protezione di diritto pubblico:

- codice penale per adulti;
- diritto del lavoro;
- norme sull'affiliazione;
- norme concernente i film, letteratura ecc.;
- consumo di bevande alcoliche;
- diritto penale minorile;
- legge sulla scuola;
- legge sul sostegno alle attività delle famiglie e di protezione dei minorenni (Legge per le famiglie);
- ecc..

- misure di protezione del diritto civile

3.3. Le misure di protezione di carattere civile

3.3.1. Autorità competente

Le misure di protezione del figlio sono ordinate dalle autorità tutorie (art. 315 CCS), rispettivamente dal giudice civile (art. 315a e b CCS), se è pendente una procedura di divorzio, di separazione o di protezione dell'unione coniugale.

Le autorità di tutela sono l'autorità tutoria e l'autorità di vigilanza (art. 361 cpv. 1 CCS).

Nel cantone Ticino la funzione di autorità tutoria è esercitata dalla commissione tutoria regionale (art. 2 cpv. 1 LTut). Ne sono state istituite 18.

Le commissioni tutorie sono composte di tre membri (art. 7 LTut). Un presidente, licenziato in diritto (art. 9 cpv. 1 LTut); un membro con una formazione quale operatore sociale, sanitario o pedagogico (art. 9 cpv. 1 LTut e 5 cpv. 1 RTut); un delegato del comune di domicilio o di dimora abituale della persona di cui si discute il caso o, se la persona risulta assente o domiciliata fuori cantone, del comune di situazione dei suoi beni (art. 7 cpv. 1 LTut) o di quello in cui deve essere disbrigato l'affare.

La funzione di autorità di vigilanza è esercitata dalla Divisione degli interni, Sezione degli enti locali (art. 2 cpv. 2 LTut e 10 RTut) e per essa dall'Ufficio di vigilanza sulle tutele. Fra le principali competenze vi è in particolare quella di vigilare sull'operato delle commissioni tutorie regionali, esaminare e decidere i ricorsi proposti contro le decisioni emanate dalle commissioni tutorie e privare i genitori dell'autorità parentale.

Le decisioni della Sezione degli enti locali sono impugnabili al Tribunale d'appello che esercita, in tal guisa, una funzione di controllo giurisdizionale sull'operato delle autorità di tutela cantonali.

3.3.2. Principi e presupposti che regolano l'intervento d'autorità

Ogni misura di protezione è adottata se il figlio necessita di assistenza e ciò indipendentemente dalla colpa o grado di responsabilità dei genitori o sua. Ogni misura deve rispettare i criteri di sussidiarietà, proporzionalità e complementarietà.

Pertanto ogni misura è decisa unicamente se il minorenne e i genitori non accettano volontariamente un aiuto da terzi rispettivamente se le misure volontarie sono insufficienti (sussidiarietà). Con misure volontarie si intende per esempio rivolgersi al consultorio familiare, chiedere aiuto ai servizi sociali, usufruire del sostegno pedagogico ecc..

Le misure devono poi essere adeguate al reale bisogno: non è lecito decidere misure di protezione severe quando il necessario aiuto può essere fornito con un provvedimento meno incisivo (proporzionalità).

Con complementarietà si intende invece che le misure di protezione non devono sostituirsi agli impegni dei genitori ma devono fungere da supporto, complemento.

Presupposto per l'intervento dell'autorità tutoria è che il bene del figlio sia minacciato (art. 307 cpv. 1 CCS).

3.3.3. Le singole misure

● Misure opportune (art. 307 CCS)

¹ *Se il bene del figlio è minacciato e i genitori non vi rimediano o non sono in grado di rimediare, l'autorità tutoria ordina le misure opportune per la protezione del figlio.*

² *L'autorità tutoria vi è parimenti tenuta riguardo ai figli collocati presso genitori affilianti o viventi altrimenti fuori della comunione domestica dei genitori.*

³ *L'autorità tutoria può segnatamente ammonire i genitori, gli affilianti od il figlio, impartire loro istruzioni per la cura, l'educazione o l'istruzione e designare una persona o un ufficio idoneo che abbia diritto di controllo e informazione.*

Il cpv. 1 illustra i presupposti per l'intervento dell'autorità tutoria di cui si è già detto sopra.

Il cpv. 2 contiene l'importante precisazione che le misure di protezione possono essere adottate anche in favore di minori in affidamento familiare o viventi fuori dalla comunione domestica.

Il cpv. 3 contiene un elenco, non esaustivo, di provvedimenti concreti. L'autorità tutoria può ad esempio procedere direttamente con un intervento di consulenza o raccomandare di rivolgersi ad un servizio specializzato.

L'ammonimento nei confronti dei genitori, dei genitori affidatari, del figlio a rispettare i propri doveri può avere senso se si ritiene che sussiste la capacità e la volontà di educare. Attraverso indicazioni l'autorità tutoria obbliga l'interessato ad agire, ad astenersi di agire o a tollerare certi comportamenti.

Esse sono uno strumento idoneo se la minaccia può essere rimossa con un'unica indicazione.

Alcuni esempi di indicazioni/istruzioni vincolanti:

- ingiunzione ai genitori di farsi consigliare in modo competente;
- obbligo di far visitare il figlio da uno specialista (medico, psichiatra, ecc.). A ciò può essere collegato un mandato di allestimento di una perizia o rapporto;
- istruzioni in merito all'alimentazione e all'abbigliamento;
- divieto di coinvolgimento del figlio in particolari attività (per esempio in lavori molto pesanti o di lunga durata);
- disposizioni in merito alle scelte scolastiche e alla formazione professionale;
- sostegno di attività di tempo libero e di partecipare ad attività associative;
- in caso di insufficienza di cure durante il giorno, istruzioni a voler collocare il figlio in una culla o asilo nido;
- ecc..

Nell'ambito delle misure opportune è possibile una limitazione dell'autorità parentale.

● Curatore educativo (art. 308 CCS)

¹ *Se le circostanze lo richiedono, l'autorità tutoria nomina al figlio un curatore, perché consigli ed aiuti i genitori nella cura del figlio.*

² *L'autorità tutoria può conferire al curatore speciali poteri, segnatamente la rappresentanza del figlio per salvaguardarne il diritto al mantenimento o diritti d'altra natura e la vigilanza delle relazioni personali.*

³ *L'autorità parentale può essere corrispondentemente limitata.*

Presupposto è l'esistenza di una situazione di minaccia riguardo al bene del figlio a cui non è possibile rimediare con le misure previste all'art. 307 CCS. In questi casi risulta necessario un intervento più intenso da parte di un curatore. Il curatore ha competenza di intervento verso i genitori che attua attraverso inviti, raccomandazioni ma anche con istruzioni in merito all'educazione del figlio.

In base al cpv. 2 al curatore possono essere affidati speciali poteri con una conseguente limitazione dell'autorità parentale dei genitori (cpv. 3). L'elenco dei compiti non è esaustivo. Per esempio la salvaguardia del diritto al mantenimento può essere estesa dall'autorità tutoria all'azione di mantenimento (art. 279 CCS).

Se il figlio non ha la capacità di discernimento, l'autorità tutoria può pure conferire al curatore il potere di dare il consenso, in luogo dei genitori, per degli esami o trattamenti medici. L'autorità tutoria può inoltre conferire al curatore il compito di eseguire le istruzioni che la stessa ha dato giusta l'art. 307 cpv. 3 CCS quando i genitori non vi provvedono.

Affinché l'autorità conferisca al curatore poteri di rappresentanza del minore, è sufficiente che i genitori omettano di prendere le misure necessarie alla salvaguardia degli interessi del figlio: poco importa la causa.

Un curatore può essere nominato per sorvegliare le relazioni personali. Questa misura deve essere presa tutte le volte che esiste il pericolo che l'esercizio del diritto di visita sia altamente conflittuale, in particolare se il minore è fragile o particolarmente sensibile. Il curatore avrà il compito di consigliare i genitori e mediare le loro relazioni. Egli può inoltre definire i dettagli pratici del diritto di visita mentre la determinazione dello stesso - durata e la frequenza - deve essere determinato dall'autorità tutoria.

La curatela educativa rappresenta un'ingerenza nell'autorità parentale dei genitori. Nella sua forma generale obbliga i genitori a collaborare con il curatore nell'educazione del figlio. Se il curatore deve sorvegliare le relazioni personali, i genitori devono conformarsi alle sue istruzioni.

Se l'autorità conferisce al curatore il potere di rappresentare il figlio, questo non estingue il potere di rappresentanza legale dei genitori: il figlio si trova pertanto con due rappresentanti legali. Al fine di evitare problemi, l'art. 308 cpv. 3 permette di limitare parzialmente e di conseguenza il potere dei genitori.

● Curatore per l'accertamento della paternità (art. 309 CCS)

¹ *L'autorità tutoria, a richiesta della nubile gravida o tosto che sia informata del parto, nomina al nascituro o all'infante un curatore che provveda all'accertamento della filiazione paterna e consigli e assista la madre nel modo richiesto dalle circostanze.*

² *L'autorità tutoria prende la stessa misura qualora la filiazione sia stata tolta per contestazione.*

³ *Se la filiazione è stata accertata o se l'azione di paternità non è stata promossa entro due anni dalla nascita, l'autorità tutoria, su proposta del curatore, decide se si debba por fine alla curatela o ordinare altre misure per la protezione del figlio.*

Contrariamente a quanto traspare dal testo legislativo, l'autorità tutoria non provvede automaticamente a ad istituire obbligatoriamente una curatela in favore del nascituro ma lo farà unicamente se in un lasso di ragionevole il padre non procede al riconoscimento.

● Privazione della custodia parentale (art. 310 CCS)

¹ *Quando il figlio non possa essere altrimenti sottratto al pericolo, l'autorità tutoria deve toglierlo alla custodia dei genitori, o dei terzi presso cui egli si trova, e ricoverarlo convenientemente.*

² *L'autorità tutoria, ad istanza dei genitori o del figlio, prende la stessa misura nel caso in cui le relazioni siano così gravemente turbate che non si possa più esigere ragionevolmente la convivenza ulteriore e, secondo le circostanze, non si possa rimediare altrimenti.*

³ *L'autorità tutoria può vietare ai genitori di riprendere il figlio vissuto per lungo tempo presso genitori affilianti qualora il suo sviluppo possa esserne seriamente pregiudicato.*

La custodia parentale è una componente dell'autorità parentale ed è la competenza di determinare il luogo di residenza e le modalità di ricovero del figlio. Quando la custodia parentale viene tolta dall'autorità, ciò non ha alcun influsso sull'autorità parentale, che rimane dei genitori, ma questi sono privati di una delle sue componenti, ossia quella di decidere il luogo di dimora del minore.

Si tratta di una importante limitazione dell'autorità parentale che è consentita solo quando non è possibile sottrarre il minore dal pericolo con misure meno incisive.

La privazione della custodia parentale implica il collocamento del minore presso una famiglia/istituto. La custodia parentale o il diritto di custodia spetta non di meno all'autorità tutoria. È unicamente la custodia di fatto che è attribuita agli affilianti ed è legata alle cure quotidiane del minore a loro affidato. In pratica si occuperanno di rappresentare i genitori nell'esercizio dell'autorità parentale, per quanto ciò sia indicato per il debito adempimento del loro compito e riservate misure diverse. In pratica i genitori affidatari rappresentano i genitori per ciò che concerne le sue cure e l'educazione quotidiana, potendo anche scegliere il luogo, il modo e le persone con chi il minore trascorrerà i fine settimana, le vacanze, la scuola, vigilando le sue relazioni con i terzi e rappresentandolo giuridicamente per gli atti ordinari della vita. Tuttavia non sono competenti per decidere un cambiamento di domicilio del minore né per prevedere un suo collocamento in internato.

La famiglia che si offre di accogliere un minore in affido necessita di un'autorizzazione cantonale (art. 316). Il servizio sociale, competente per il rilascio dell'autorizzazione, accerta se gli affidatari possiedono i requisiti richiesti.

Da sottolineare che l'affidamento non ha mai carattere definitivo: obiettivo finale è sempre quello di ricondurre il figlio presso i genitori o almeno intensificare i rapporti con questi ultimi.

● **Privazione dell'autorità parentale (art. 311 e 312 CCS)**

Da parte dell'autorità di vigilanza sulle tutele (art. 311 CCS):

¹ *Se altre misure per la protezione del figlio sono rimaste infruttuose o sembrano a priori insufficienti, l'autorità di vigilanza sulle tutele priva i genitori della loro autorità:*

1. *quando per inesperienza, malattia, infermità, assenza o analoghi motivi non sono in grado di esercitarla debitamente;*
2. *quando non si sono curati seriamente del figlio o hanno violato gravemente i loro doveri nei suoi confronti.*

² *Quando l'autorità parentale sia tolta ad entrambi i genitori, si procede alla nomina di un tutore.*

³ *Salvo esplicita disposizione contraria, la privazione dell'autorità parentale vale anche riguardo ai figli nati.*

Costituisce la misura più incisiva nell'autonomia parentale e viene pronunciata dall'autorità di vigilanza sulle tutele unicamente se vi è una situazione particolarmente grave, non risolvibile mediante l'adozione di misure meno incisive, che appaiono già di primo acchito insufficienti a convenientemente tutelare l'interesse del figlio. Inoltre, per pronunciare la privazione dell'autorità parentale, deve essere dato uno dei motivi indicati nella disposizione di legge.

Da parte dell'autorità tutoria (art. 312 CCS):

L'autorità tutoria priva i genitori della loro autorità:

1. *quando ne facciano richiesta per motivi gravi;*
2. *quando abbiano dato il consenso ad un'adozione futura del figlio da parte di terzi non designati.*

La situazione prevista al cpv. 1 implica di regola l'esistenza di motivi analoghi a quelli elencati nell'art. 311 cpv. 1 cifra 1 CCS e la consapevolezza dei genitori di non essere in grado di rimediare.

A favore dei figli di genitori privati dell'autorità è obbligatoria l'istituzione di una tutela (art. 368 CCS).

I genitori hanno comunque diritto di conservare con il figlio minore che non si trova sotto la loro autorità o custodia parentale le relazioni personali indicate dalle circostanze (art. 273 CCS). Se però le relazioni personali pregiudicano il bene del minore, tale diritto può essere negato (art. 274 CCS).

3.4. Il lavoro in rete

Per poter assolvere i propri compiti l'autorità non può lavorare sola ma deve far capo e collaborare con tutta una serie di enti e servizi presenti sul territorio.

La scuola riveste senz'altro una primaria importanza. In primo luogo per quel che riguarda le segnalazioni delle situazioni di disagio. È indispensabile che l'autorità venga messa al corrente in modo compiuto per poter intervenire. Talvolta proprio a questo stadio sorgono problemi di collaborazione. Succede che il docente informa "informalmente"; riferisce ma non vuole che venga divulgata la fonte della segnalazione per timore di perdere il consenso dei genitori e/o avere problemi con loro (ritorsioni). Si tratta di timori comprensibili.

Tuttavia l'autorità ha determinati obblighi sanciti dalle regole di procedura. Prima dell'adozione di qualsiasi provvedimento (incluso il conferimento di incarichi valutativi ai servizi o richieste di parere o altro che rientri nel concetto di misura ai sensi degli art. 307 segg. CCS) l'autorità è tenuta a convocare i genitori per essere sentiti. Eccezioni sono ammesse in caso di urgenza o per bisogno di inchiesta.

Le parti o chi dimostra un interesse degno di protezione hanno poi il diritto di consultare gli atti riservate le eccezioni richieste dalla tutela di prevalenti interessi pubblici o privati contrari. Nell'ambito di una procedura tutoria gli interessi che consentono di limitare o negare il diritto all'esame degli atti sono quelli della salvaguardia di un'istruttoria in corso, del rispetto della sfera privata di terzi, la necessità di preservare l'anonimato di eventuali informatori, o, in taluni particolari casi, la protezione della personalità della parte interessata con riferimento, per esempio, al suo stato di salute. L'autorità deve comunque agire nel rispetto del principio di proporzionalità. In particolare dovrà di volta in volta valutare se gli interessi minacciati dall'eventuale consultazione dell'incarto non possano essere preservati con accorgimenti quali lo stralcio del nome di un teste, l'occultamento di taluni elementi o la comunicazione di determinati documenti con esclusione di altri.

Nell'ambito delle misure di protezione per minorenni i genitori godono di un ampio diritto alla consultazione degli atti. Quando l'interesse pubblico o quello di terze persone alla salvaguardia del segreto risulta preminente, la protezione richiesta può essere assicurata con la parziale copertura di nomi e luoghi o con l'esclusione di singoli documenti dall'incarto. Nel caso in cui tali atti siano utilizzati, i genitori devono essere informati del loro contenuto essenziale.

In definitiva, sebbene possibile, visti i diritti garantiti ai genitori non è facile per l'autorità garantire discrezione e anonimato alle informazioni ricevute dalla scuola.

La collaborazione è importante anche passato lo stadio della segnalazione. L'operatore giuridico non deve perdere di vista il principio secondo il quale le norme servono a tutela dei diritti di ognuno e hanno carattere sussidiario e complementare. È importante che in primo luogo si attinga alle risorse della famiglia stessa, ed è indispensabile quindi che si lavori in rete con gli operatori dell'ambito scolastico e sociale, al fine di poter trovare soluzioni adeguate ai bisogni, limitando al minimo indispensabile l'intervento coercitivo dell'autorità.

Se questo si rivela non di meno indispensabile, l'esecuzione e la messa in pratica delle misure adottate in favore dei minori non è demandata ad altri enti e/o servizi. In definitiva l'autorità civile interagisce sempre con altri partner.

La collaborazione ed il lavoro in rete con loro sono pertanto indispensabili per raggiungere gli obiettivi perseguiti ossia il bene del minore.

III.4. L'applicazione della legge federale concernente l'aiuto alle vittime. Unità d'intervento regionali (UIR): un esempio di lavoro di rete

Roberto Sandrinelli

La prevenzione e la gestione dei maltrattamenti e degli abusi sui minori, è un tema che coinvolge la Scuola in quanto agenzia educativa di fondamentale importanza per lo sviluppo e la crescita di tutti i minorenni.

In tal senso il sistema scolastico partecipa attivamente, attraverso le differenti figure professionali, al lavoro di rete che si rende necessario in considerazione della complessità della tema qui considerata. Un lavoro di rete che si sviluppa su due livelli.

Il primo, interno al sistema scolastico, chiama in causa:

- il o i docenti di riferimento per la classe dove il soggetto è inserito;
- il sostegno pedagogico;
- la direzione dell'istituto scolastico.

La costituzione di un team operativo, composto di persone motivate e che si impegnano a formarsi e documentarsi, è la migliore risposta per una gestione collegiale e interdisciplinare di questo genere di situazioni. Il team può essere stabile o variabile; in particolare per quanto concerne il docente di riferimento della classe coinvolta. I vantaggi di una simile organizzazione sono evidenti e riguardano:

1. il confronto fra competenze, formazioni ed esperienze diverse;
2. la definizione e la gestione coordinata del piano d'intervento;
3. l'assunzione delle responsabilità secondo i differenti ruoli;
4. la condivisione d'emozioni di cui ogni soggetto coinvolto è portatore.

Il secondo livello d'intervento chiama in causa autorità e servizi esterni al sistema scuola; anche in questo caso è decisivo poter lavorare in rete, nel rispetto dei tempi e dei ruoli di ognuno e, soprattutto, con il dovuto riguardo della condizione soggettiva del minorenne interessato.

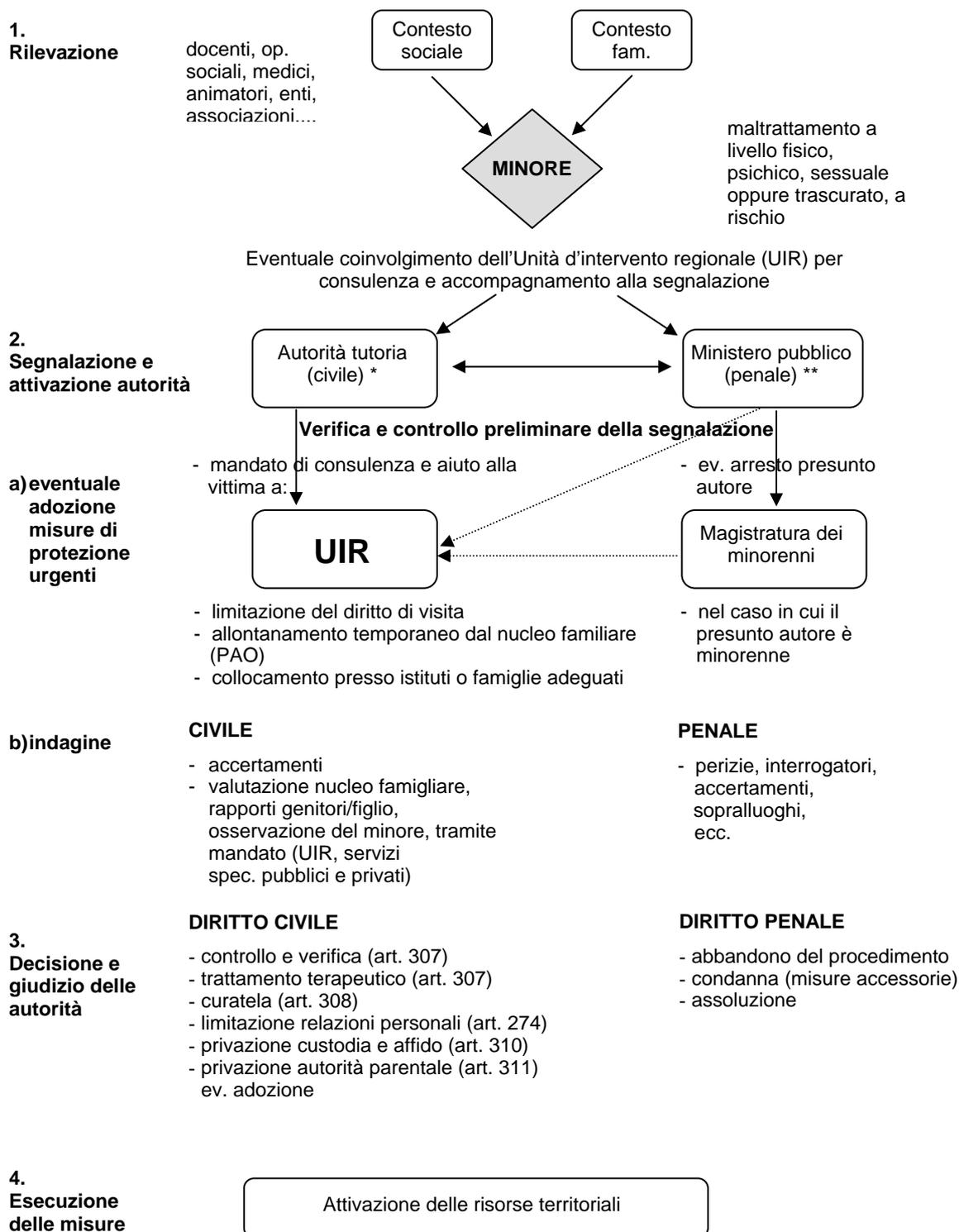
A metà degli anni novanta, in Ticino, come in tutti i Cantoni Svizzeri, si è dovuto predisporre una modalità organizzativa per tradurre operativamente i contenuti della Legge federale concernente l'aiuto alle vittime di reati (LAV) (del 4 ottobre 1991), con particolare riferimento alla consulenza e all'aiuto materiale, sociale, medico e psicologico alle persone, maggiorenni o minorenni, le quali a seguito di un reato sono state lese nella loro integrità fisica, psichica o sessuale. Si decise allora di far capo agli specialisti già attivi presso diversi servizi dell'amministrazione Cantonale, costituendo delle équipes regionali adeguatamente formate e pronte ad intervenire a sostegno delle vittime. Queste équipes (4) sono denominate Unità d'intervento Regionali (UIR) e sono composte ognuna da un medico psichiatra, da uno psicologo-psicoterapeuta e da due assistenti sociali. Diversi professionisti operativi presso differenti servizi, che si attivano quale équipes pluridisciplinare secondo i principi dell'intervento di rete, in interazione con il sistema scolastico e le autorità civili e giudiziarie. La messa in azione di questa organizzazione è stata efficace e ha permesso lo sviluppo di processi fondati sul partenariato fra le differenti agenzie coinvolte.

In particolare le UIR hanno assunto un ruolo supplementare di consulenti e "orientatori" per i docenti o altri operatori per assicurare un adeguato passaggio dalla fase di rilevazione alla fase della segnalazione.

Lo schema di intervento elaborato congiuntamente è il seguente:

Minori maltrattati: percorsi d'intervento

conoscenti,
vicini, parenti,
genitori,...



* Nel caso in cui è pendente una procedura di separazione o divorzio, l'autorità competente è il Pretore

** A partire dal 1. gennaio 2005 è competente anche per le audizioni delle vittime minorenni

Due sistemi, quello scolastico e quello extrascolastico, che devono coordinarsi nella loro azione interna al sistema e, in seguito, connettersi in modo altrettanto coordinato con l'altro sistema.

Per agevolare questo processo comunque complicato, i due sistemi chiamati in causa hanno designato dei rispettivi referenti incaricati di assicurare la connessione; per la scuola, il referente è il Servizio di Sostegno Pedagogico e per il territorio sociale, extrascolastico, è stato designato l'Ufficio del servizio sociale, attraverso le cinque sedi regionali (Mendrisio, Lugano, Bellinzona, Locarno e Biasca). Le UIR, in buona parte formate da collaboratori dell'Ufficio del Servizio sociale, rappresentano il referente per le vittime di reati.

I percorsi d'intervento, i protocolli di collaborazione, gli accordi fra diversi sistemi, sono degli strumenti importanti per l'intervento di rete, ma sono in definitiva gli attori coinvolti nella loro applicazione che ne determinano l'efficacia e i risultati. In tal senso possiamo evidenziare degli indicatori, dei requisiti che ogni professionista implicato deve poter disporre o acquisire; ci riferiamo in particolare alla formazione, all'esperienza, alle competenze, ma anche alla disponibilità, alla duttilità e alla versatilità che ognuno deve poter dimostrare per superare gli steccati del corporativismo professionale, delle gerarchie burocratiche e del lavoro a compartimenti stagni.

L'intervento di rete per essere efficace presuppone un elevato grado di simmetria delle informazioni, un rispetto dei ruoli, un basso profilo delle gerarchie e una condivisione del piano d'intervento (fondato sul noto metodo della gestione di progetto).

Anche la dimensione temporale assume una valenza che spesso condiziona l'esito di un piano d'intervento. Ognuno di noi quando compie un'azione, la colloca in una dimensione temporale soggettiva. Nella misura in cui quest'azione coinvolge altre persone, consciamente o inconsciamente sviluppiamo delle attese sia in merito al risultato atteso, sia in merito ai tempi di esecuzione dell'azione. Se questi due aspetti non vengono condivisi e accettati fra le parti in causa, prevale il forte rischio di un'azione scoordinata, poco efficace e generatrice di frustrazioni, critiche reciproche e conflitti.

Per questo motivo il coinvolgimento degli attori della rete deve avvenire il più presto possibile, in un'ottica preventiva, senza quindi attendere che il problema cui si è confrontati diventi ingestibile. Altrimenti detto, ogni professionista confrontato con una situazione problematica e complessa deve fin dall'inizio del suo intervento, definire una mappa dei potenziali colleghi che potrebbero essere chiamati in causa e assicurarsi di coinvolgerli per tempo e non solo quanto non è più in grado di agire da solo. L'attivazione della rete non deve essere intesa come atto riparatorio ma quale modalità operativa per la realizzazione di un piano d'intervento fondato su un progetto definito insieme.

III.5. Polizia Giudiziaria – La Sezione dei Reati contro l’Integrità delle persone (RIP)⁸¹

Marco Mombelli

Obiettivi dell’incontro e della presentazione

Gli obiettivi principali dell’incontro sono stati:

- conoscere i docenti di sostegno e far conoscere il nostro servizio;
- spiegare in cosa consiste la nostra attività;
- creare / consolidare una rete di conoscenza;
- parlare di collaborazione.

La Sezione RIP della Polizia cantonale

La Sezione RIP è una sezione specialistica di Polizia Giudiziaria, che si occupa della gestione delle inchieste su avvenimenti relativi ai reati contro l’integrità delle persone (omicidio, lesioni personali, reati sessuali).

La Sezione collabora strettamente con i commissariati di Polizia Giudiziaria (dislocati su tutto il territorio cantonale), la Gendarmeria, il Ministero Pubblico, la Magistratura dei Minorenni, i servizi sociali.

La sede di servizio della Sezione RIP (composta da sette agenti, compreso il caposezione) è Lugano; la competenza è cantonale.

Esperienze di collaborazione tra scuola e polizia

Negli scorsi anni, varie sono state le esperienze di collaborazione tra la scuola e la polizia. In particolare la campagna di **prevenzione** “Uniti contro la Violenza”, i vari incontri di presentazione dell’attività di polizia nelle scuole e le inchieste condotte negli ambienti scolastici.

La testimonianza

L’art. 125 del Codice di Procedura Penale Ticinese (in seguito CPPT) sancisce un obbligo generale di testimoniare.

Come ogni regola, anche questa ha le sue eccezioni. Ai sensi del CPPT, non possono essere obbligati a deporre:

- gli ecclesiastici, gli avvocati, i notai, i medici, i farmacisti, i dentisti, e gli ausiliari di questi professionisti, le levatrici (per aspetti dei quali sono venuti a conoscenza durante la loro attività professionale, art. 124 CPPT);
- il coniuge (ancorché divorziato) e il convivente dell’indiziato;
- ascendenti e discendenti dell’indiziato o accusato, fratelli, sorelle, cognati, zii, ed i nipoti, cugini germani, suoceri, genero, nuora (art. 125 CPPT).

Il docente di sostegno pedagogico non sottostà quindi al segreto professionale sancito dal CPPT.

⁸¹ Scritto basato sulla presentazione del 24 agosto 2005, in occasione dell’incontro con i docenti di sostegno pedagogico della SM

Spesso, il ruolo del docente in qualità di testimone è importante nell'ambito delle indagini che vedono coinvolti, quali vittime o autori di reato, loro allievi, soprattutto perché condividono la comune esperienza educativa e di convivenza, e, a parte la famiglia, sono fra i pochi a poter fornire indicazioni utili.

L'impiegato statale necessita di un permesso per la deposizione in giudizio (permesso che viene rilasciato dall'autorità di nomina secondo l'art. 30 LORD).

Il principio dell'obbligo del procedimento

L'art. 1 del CPPT sancisce che l'azione penale è obbligatoria, ossia il Procuratore Pubblico, il Magistrato dei Minorenni e l'agente di polizia, una volta ricevuta la "notizia di reato", hanno l'obbligo di indagare, secondo la suddivisione dei reati in perseguibili d'ufficio e a querela di parte (per questi ultimi, la querela corrisponde ad una sorta di domanda all'autorità giudiziaria di procedere con le indagini e punire l'autore).

E' il Codice Penale Svizzero che definisce i reati a querela di parte (i reati minori, come, per esempio, l'ingiuria, la minaccia, ...).

Come far collimare al meglio le necessità d'inchiesta e la salvaguardia di un rapporto di fiducia?

Sicuramente non risolviamo il problema semplicemente dicendo che, ritenuto che il docente di sostegno pedagogico non soggiace al segreto professionale ai sensi del CPPT, questi ha l'obbligo di testimoniare, punto e basta, senza discussioni.

La discussione, lo scambio di opinioni e di punti di vista, il valutare insieme le varie possibilità, permette sicuramente di trovare la soluzione migliore ad un certo problema, e questo per verificare e salvaguardare un importante rapporto di fiducia che si instaura, per natura, tra l'allievo e il docente di sostegno pedagogico.

E' chiaro che non sempre questo spazio di manovra esiste. Si pensi in particolare a quelle situazioni in cui il minore vittima deve essere protetto (e quindi, dovendo agire in urgenza, le informazioni devono essere raccolte in modo veloce e mirato, con il primo obiettivo quello di proteggere il minore).