

# 10 ANNI DI SOSTEGNO PEDAGOGICO NELLA SCUOLA MEDIA

*di Giacomo Barblan, Marzio Broggi, Gianni Ghisla*

**Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 3**

Il Servizio di Sostegno Pedagogico è una sfida. In palio c'è dapprima la capacità della scuola dell'obbligo di accogliere tutti gli allievi e offrire loro un adeguato ambito di apprendimento e di crescita personale e sociale. In palio c'è poi la realizzazione di una scuola democratica, fondata sul rispetto della dignità umana e sull'accettazione della diversità quale componente vitale di una società libera e civile.

Proprio in questo senso il Sostegno pedagogico è parte integrante e organica della Scuola Media, perché in essa, nei suoi ideali e nelle sue finalità, trova le proprie ragioni d'essere.

In quanto sfida il Sostegno Pedagogico è progetto d'innovazione istituzionale. E come progetto non teme confronti. Proprio nel momento in cui all'orizzonte della scuola svizzera si fa insistente il discorso sull'integrazione scolastica, il Ticino può offrire un'esperienza decennale e lo può fare senza falsa modestia o timori reverenziali. Certo è però che quanto fatto finora non si impone da sé. Anzi. Per certi aspetti deve essere rivisto, adattato e ancor più difeso. Infatti nei corridoi delle scuole non sono pochi quelli che volentieri getterebbero la spugna, prima ancora di poter entrare nel vivo della partita. Avviare cambiamenti istituzionali così profondi come la Scuola Media e il Sostegno Pedagogico, che richiedono sia adattamenti negli atteggiamenti, sia la costruzione di nuove competenze necessita di tempo, tenacia, ottimismo. Ma il clima della Scuola Ticinese attuale, si sa, non è dei migliori e facilmente si aprono varchi per chi, non da ultimo fra i quadri della scuola, guarda indietro e fa l'occhiolino alla restaurazione. Finora si è perciò vinta solo qualche battaglia, molte restano da combattere con ottimismo e con fiducia negli ideali pedagogici, essenziali proprio nell'era della tecnologia avanzata, e con consenso fra chi è chiamato a concretare il progetto, all'interno del Servizio e in tutta la scuola.

Questo numero ci offre uno spaccato delle idee e delle riflessioni prodotte in questi ultimi due anni di lavoro critico all'interno del servizio sulle esperienze e sui problemi incontrati. Non vi è pretesa di completezza. E' piuttosto la consapevolezza dei limiti della nostra analisi di operatori del Servizio a prevalere e ad imporre prudenza e modestia. C'è però una convinzione: solo il confronto libero e franco sulle esperienze e sulle idee, improntato all'onestà intellettuale e portato ad atteggiamento costante, ad abitudine professionale può permettere di vincere le sfide, di qualsiasi genere esse siano e di non cedere alle tentazioni della frustrazione e dell'isolamento. I contributi sono indirizzati a tutti nella scuola e, fuori di essa, agli interessati che ne hanno a cuore le vicende. Soprattutto vorremmo che docenti, direttori ed esperti entrassero nel merito, si sentissero stimolati e si inserissero criticamente nel dibattito. Le pagine della rivista sono in ogni modo aperte, ma molte sono le altre opportunità che ognuno può cogliere. La sfida, come detto, non è del Sostegno Pedagogico, è della Scuola Media nel suo insieme. E' una sfida pedagogica.

## NEL LABIRINTO DEL SOSTEGNO PEDAGOGICO

*Relazione tenuta a Gordola il 30 maggio 1990*

*di Giacomo Barblan*

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

### **Introduzione**

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

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

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

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

### *Realizzazione (di sé)*

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

### *Incertezza - dubbio*

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

### *Protagonismo*

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

### *Professionalità*

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

### *Empatia*

il mio bisogno profondo di coltivare e favorire quell'assorbimento diretto dello stato emozionale dell'altro. Il sentire l'altro. L'accettazione di coinvolgermi e lasciarmi coinvolgere in una relazione, con quella strana e conturbante sensazione che provo: del già visto, del già sentito; del conoscere l'altro da sempre, perché per un attimo ritrovo me stesso nell'altro.

## Storia personale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ben presto iniziò poi il periodo di riforma del settore scolastico medio, con la lenta morte della scuola maggiore e la strutturazione della SM, che all'epoca conteneva nella sigla ancora una U che stava per unica. Quindi ancora una situazione in movimento con spazi aperti in cui poter essere *propositivi e sperimentali*, dove ho potuto conquistarmi una discreta libertà pedagogica e didattica. Tra l'altro partecipai ai gruppi che definirono e sperimentarono i primi programmi nuovi di matematica (insiemistica) e scienze, con l'introduzione in classe del lavoro di gruppo e in gruppo. Dopo dodici anni passati in una realtà che mi aveva permesso di lavorare conquistando degli spazi, a volte con scontri anche duri ma paganti, passai nella nuova SMe.

## **L'esperienza nella SM**

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

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

## **La fase sperimentale del SSP**

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

## **L'avventura del SSP**

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

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

Mi preme sottolineare che consideravo il servizio sì una istituzione in senso lato (antropologico), ma non lo era per me in senso stretto (sociopolitico); proprio perché non era determinato da leggi, regolamenti e codici. Nel lavoro, per quanto riguarda i valori etici, morali e culturali, non mi sentivo istituito, imbrigliato o predeterminato. Come gruppo avevamo il privilegio di autodeterminarci, di autoorganizzarci.

Devo fare un inciso: come docente di scuola media non ho mai sentito di far parte di un gruppo. Vedevo il corpo insegnante come sottoinsieme di una struttura, senza nessuna relazione tra gli elementi, se non quella di essere trasmettitori passivi di contenuti voluti da un "deus ex machina". Uno dei pochi momenti stimolanti era quello dell'incontro nei gruppi per materia previsti nella SMe. Si trattava di una vera e propria valvola di sicurezza per molte tensioni, per la voglia di agire e di cambiare. Venivano toccati aspetti pedagogici e didattici, lo spirito critico e la creatività vi trovavano spazio (le primissime versioni della prova di matematica e d'italiano del sostegno, nacquero proprio in collaborazione con i relativi sottogruppi di materia della mia sede). Questa istituzione, però, morì dopo pochi anni.

Ma torniamo all'équipe di sostegno. Lì sentivo di appartenere a un sistema in costante movimento, pervaso da dubbi e **incertezze**, le cui regole di funzionamento nascevano, morivano o si

trasformavano all'interno del sistema stesso, in base alle diverse esigenze di intervento sul territorio del sistema scolastico e alla valorizzazione e rispetto reciproco a livello ideologico. Avevo la netta sensazione di partecipare alla *composizione di una unità che integrava le parti*.

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

### **La generalizzazione del SSP**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Problematiche del SSP**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Come DSP mi sento deontologicamente portato a capire e rispettare la diversità. L'imprevedibilità e l'originalità del diverso mi stimola e mi impone di essere a mia volta flessibile, pronto al cambiamento, non troppo prevedibile e se possibile anche un po' originale, per non dire diverso. Devo comunque intervenire con modalità diverse da quelle dell'istituzione che non ha trovato delle soluzioni adeguate per i problemi che le si sono posti.

### *Per concludere:*

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

Se così non fosse?

Mi piace comunque crederlo!

## IL FILO DI ARIANNA

Relazione tenuta a Gordola il 30 maggio 1990

di Gianni Ghisla

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 11-17

### Premessa

Il labirinto raffigurato qui accanto, proiettato sulla parete e accompagnato dalle note della colonna sonora del film *"Il nome della rosa"*<sup>1</sup>, è servito da preludio alla relazione. Alcune immagini di labirinti che accompagnano il testo sono pure state proposte al pubblico sotto forma di diapositive come parte della relazione.

### 1. Nel labirinto di un'esperienza o l'esperienza di un labirinto?

E' difficile non ammettere che il labirinto sia qualcosa di affascinante.

Come sfuggire all'effetto di un'immagine che sembra attirare lo spettatore verso il suo centro e avvolgerlo nelle sue spirali; o come non subire il fascino di un tema musicale che ripropone con tensione drammatica i passi circospetti di Guglielmo e del suo adepto Adso nella misteriosa e labirintica biblioteca dell'abbazia in cui si snodarono le vicende note a tutti de *"Il nome della rosa"*. Il fascino del labirinto è doppio, anzi ambiguo. Per taluni è attrazione per la sfida, desiderio di avventura, gioco esistenziale che avvicina temerariamente al pericolo insito nel rischio del non ritorno.

Per altri è ripulsione; sensazione che avvinghia chi vede e sente in quell'intrico di meandri il mistero e avverte il pericolo profondo, viscerale delle spirali avvolte nel nulla, quasi presagio di follia come suggerisce il sinonimo tedesco *"Irrgarten"*, letteralmente *"giardino della follia"*.

Mi si chiederà ora che cosa tutto ciò possa centrare con noi, con la nostra esperienza di docenti di sostegno pedagogico e corso pratico, con il nostro lavoro di riflessione, il nostro vissuto personale, i nostri problemi quotidiani per i quali dovremmo trovare soluzioni e non limitarci a sterile discussione.

Voglio tentare una risposta che so non essere scontata.

La prima sensazione che mi fece balenare dinanzi l'immagine del labirinto è legata al titolo che qualche mese va i colleghi dell'équipe Lugano-Ovest diedero al loro documento di lavoro, poi discusso in tutti i gruppi regionali: *"Per ritrovare i sentieri cercati"*. E' stata la sensazione quasi corporea di un qualcosa che sfugge, ma si sa essere a portata di mano. La convinzione che verrà trovato è forte: i colleghi hanno detto *"ritrovare"*, intuendo lo sforzo di ricerca continua già in atto da tempo, quasi fossero viaggiatori dentro il labirinto del sostegno pedagogico. Ecco queste immagini sono andate ravvivandosi, finché, discorrendo con Giacomo Barblan delle sue esperienze, si sono fatte chiare, convinte, corroborate dal mio stesso vissuto.

### 2. I luoghi del labirinto

Sempre più ho avuto l'impressione che per noi il labirinto si configura in due luoghi principali: l'uno dentro di noi, l'altro attorno a noi, nella realtà professionale.

Le origini dell'immagine del labirinto sembrano collegate con filo diretto alle prime descrizioni delle viscere, quasi a voler offrire un ponte simbolico tra realtà e immagine interiore. Certo è, come suggerisce Corrado Bologna nella sua introduzione a *"Nel labirinto"* di Karoly Kerényi, che *"nel labirinto la cultura occidentale si aggira fin dalle origini"*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Il film è stato tratto dall'omonimo romanzo di Umberto Eco, Milano 1980, la cui trama si svolge in buona parte all'interno della biblioteca a forma di labirinto di un'abbazia medioevale.

<sup>2</sup> K. Kerényi: *Nel labirinto*, Torino, 1983, p. 7.



Certo è pure che di volta in volta la figura labirintica si propone in vesti sempre diverse, religiose, magico-propiziatorie con suggestive forme di danza, filosofiche, iconografiche, musicali, letterarie e via dicendo.

Il mito racconta che Minosse, figlio di Zeus, venerato re di Creta e grande legislatore, fosse stato tradito dalla moglie Parsifae. Dal rapporto con un toro bianco era però nato il Minotauro, essere mostruoso, metà uomo e metà toro. Al Minotauro, divenuto vergogna e terrore del regno, Minosse volle far costruire una prigione dalla quale non potesse fuggire e diede l'incarico a Dedalo, geniale architetto presente alla sua corte. E Dedalo creò il labirinto. Si racconta poi che ogni anno al Minotauro, bramoso di sangue umano, spettasse quale tributo il sacrificio di alcuni giovani. Avvenne però che Teseo, giovane ostaggio ateniese inviato per il sacrificio, si innamorasse di Arianna, figlia di Minosse. Senza indugi Arianna chiese a Dedalo la soluzione per salvare Teseo, uccidere il mostro e trovare il sentiero per uscire dal labirinto. Dedalo cedette alle lusinghe. Suggerì il modo di uccidere il Minotauro e di uscire dal labirinto: per ritrovare la strada Teseo avrebbe dovuto fissare un filo all'entrata e riavvolgerlo al ritorno.

Il mito percorre la nostra cultura in tutta la sua ampiezza lasciando tracce ovunque: ad esempio nella filosofia. Nietzsche non solo vi dedicò pagine sofferte e tumultuose ma ne fece un tratto essenziale del suo pensiero quando in *"Ecce Homo"* ebbe ad affermare: *"Noi preferiamo la via tortuosa per arrivare alla verità"*.<sup>3</sup>

Oppure nella tradizione religiosa la cui iconografia è spesso arricchita dai labirinti a rappresentazione del mistero degli inferi. Bello è l'esempio ripreso da U. Eco per la copertina de *"Il nome della rosa"* che lascia intravedere il labirinto raffigurato sul pavimento della cattedrale di Reims. Ma il labirinto lo ritroviamo anche sottoforma di gioco, strumento e luogo avvincente per il divertimento dei bambini, dimensione ludica del labirinto questa che ha spinto l'ortodossia ecclesiastica a togliere i labirinti dai pavimenti delle chiese<sup>4</sup>.

Il labirinto è semplicemente umano. In una bellissima pagina M. Eliade lo descrive così: *"Un labirinto è la difesa a volte magica di un centro, di una ricchezza, rituale iniziatico, come si vede grazie al mito di Teseo. Questo simbolismo costituisce il modello di qualsiasi esistenza la quale, attraverso una quantità di prove, avanza verso il proprio centro, verso sé stessa, l'Atman, per usare il termine indiano ... A più riprese ho avuto coscienza di uscire da un labirinto, o di trovare il filo. Mi ero sentito depresso, oppresso, smarrito ... Non mi ero detto, naturalmente: 'Sono perso nel labirinto, ma alla fine ho avuto l'impressione di essere uscito vittorioso da un labirinto. E' questa un'esperienza che tutti hanno conosciuto. Ma bisogna anche dire che la verità non è fatta di un solo labirinto: la prova si ripropone."*<sup>5</sup>

Così il labirinto è diventato una sorta di archetipo, forma originaria dell'essere e al tempo stesso *"metafora assoluta"* come l'ha definita H. Blumenberg.<sup>6</sup>

Un po' di labirinto quindi lo troviamo anche dentro di noi.

Ma poi, come dicevo, il labirinto è attorno a noi. Già le riflessioni di Giacomo Barblan<sup>7</sup> o il significativo titolo del lavoro dei colleghi di Lugano-Ovest ne sono testimonianza. Non è forse il nostro *"campo d'azione"* una sorta di labirinto che quotidianamente ci offre incroci tanto imprevedibili e impensabili, quanto incerti nelle soluzioni che richiedono? Non è forse il nostro lavoro quotidiano un labirinto aperto - o chiuso - davanti a quel viaggiatore che è il DSP o il DCP. *"Egli - il viaggiatore, per descriverlo con le parole di Pierre Rosenstiehl, autore di un bel saggio*

---

<sup>3</sup> Friedrich Nietzsche: *Ecce Homo e altri testi*, Milano, 1970.

<sup>4</sup> cfr. K. Kerény, op. cit. p. 48

<sup>5</sup> M. Eliade: *La prova del labirinto*, p. 169, Milano 1980, cit. da: K. Kerény, op. cit. p. 18.

<sup>6</sup> H. Blumenberg: *Paradigmi per una metaforologia*, Bologna, 1960.

<sup>7</sup> Cfr. la sua relazione riprodotta in questo numero della rivista.

*sul labirinto nell'Enciclopedia Einaudi* <sup>8</sup> -, *muove i suoi passi in fastidiose ripetizioni degli stessi incroci e tali ripetizioni gli sembrano vane quando deve tornare indietro, inattese quando egli ricade, attraverso giravolte, in un incrocio già visitato.*"

Non sono questi i corridoi della Scuola Media che si incrociano senza sosta, non sono questi i momenti decisivi che ritornano a ritmi regolari come i consigli di classe o le valutazioni, sempre uguali e sempre diversi, ogni volta più intricati quasi a voler generare confusione?

Domanda retorica.

Ne pongo perciò un'altra che vorrei mi portasse avanti nel ragionamento: quali sono dunque i valori del labirinto, quale la "*morale*" della metafora?

### **3. I valori della metafora**

*"Essere e muoversi nel labirinto è un binomio che costituisce anzitutto una condizione di esistenza e un progetto di sopravvivenza"*, così si esprime ancora Corrado Bologna nell'introduzione al Kerényi <sup>9</sup>.

Il labirinto ci appare, filtrato dalla sua carica simbolica e metaforica, come un progetto, una condizione del nostro essere quotidiano, che ci spinge alla ricerca continua, si tratta di una ricerca non certa di svelare il mistero; questi però, come suggerisce Kerényi, "*ci arricchisce*" <sup>10</sup> perché avvolto finalmente in ciò che abbiamo saputo chiarire.

Mi pare che alla base di questo progetto ci siano tre tratti distintivi<sup>11</sup>:

- *il primo tratto è il labirinto in quanto modello per l'atteggiamento di ricerca.* Da esso emana il richiamo all'esplorazione, in esso traspare l'archetipo dello spirito di ricerca.
- *il secondo tratto è il modello del soggetto che accomuna passione e intelligenza, razionalità e sentimento.* Teseo. Teseo, il guerriero-sapiente, esploratore che avanza alla ricerca della conoscenza, della verità. Sapiente, accorto, perché pensa anche al ritorno, passionale, perché da sé stesso, sa di mettere in gioco la sua esistenza.
- *il terzo tratto è il labirinto come modello di grammatica aperta, flessibile.* Pierre Rosenstiehl nel suo saggio definisce il labirinto come sfida all'algorithmo, alla miopia "del calcolo passo a passo senza memoria"<sup>12</sup>. Il modello quindi della capacità di adattamento, del gusto per la scelta astuta e duttile ai crocevia del lavoro quotidiano.

### **4. Il filo di Arianna**

Questi dunque sono i tratti, questo è il materiale di cui è avvolto il filo di Arianna. Noi siamo nel labirinto di 10 anni di esperienza di sostegno e quel labirinto è dentro di noi. Ad Arianna il compito di fornirci il filo per uscirne.

Se amplio un attimo la metafora, pur senza forzarla, scopro che il filo è annodato in più punti. Nodi da sciogliere, nodi che forse si riproporranno o che faranno posto ad altri nodi e che solo l'astuzia di Teseo, la genialità di Dedalo e la sensibilità di Arianna potranno sciogliere.

Uno di questi nodi è preliminarmente agli altri, un incrocio principale dal quale devono passare tutti.

Chi fra i docenti di sostegno e corso pratico ha dietro di sé 5-10 anni di esperienza si ricorderà di esserci già passato e scorgerà i segni lasciati sui muri come quelli di Adso, l'aiutante di Guglielmo.

Chi è di esperienza più recente non potrà sottrarsi alla scelta. Una scelta che vede il sostegno pedagogico indirizzarsi

---

<sup>8</sup> Enciclopedia Einaudi, vol. 8, "Labirinto" p. 7.

<sup>9</sup> K. Kerényi, op. cit. p. 7.

<sup>10</sup> op. cit. p. 32.

<sup>11</sup> cfr. Enciclopedia Einaudi, op. cit., p. 7 sg.

<sup>12</sup> op. cit. p. 4.

. o verso un'integrazione più o meno passiva nel grande meccanismo della scuola per assumere un ruolo di garante del suo funzionamento e della limitazione - o costruzione - del disadattamento, . oppure verso un servizio critico che assuma il ruolo di coscienza "sporca" della scuola dell'obbligo e riproponga in fondo le scelte di consapevolezza innovativa che hanno guidato il progetto sin dai suoi primi passi.

Philippe Perrenoud, in una relazione tenuta recentemente ad una giornata di lavoro organizzata dai colleghi dell'Associazione dei docenti di sostegno, ha posto il problema nei termini di una scelta fra due identità; *"Celle de celui auquel on confie les enfants en difficulté, ce qui est une tâche noble et tout à fait respectable, ou celui auquel on donne le devoir et le droit d'ennuyer tout le monde en rappelant qu'il y a encore beaucoup à faire pour moderniser l'évaluation, pour prendre en compte toutes les différences psychologiques, culturelles, etc. pour assouplir le système des degrés, pour faire participer les parents ..."* <sup>13</sup>.

D'altronde gli indirizzi legislativi fissati dal Gran Consiglio nella nuova legge della scuola ci offrono dei punti di riferimento irrinunciabili al riguardo. All'art. 2 la legge indica nell'obiettivo "di correggere gli scompensi socioculturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi" la strada da seguire, e all'art. 13 ne stabilisce certe condizioni chiedendo alla scuola che "attraverso processi di sperimentazione, promuova e controlli le opportune innovazioni in materia di organizzazione, di programmi, di metodi e di tecniche di insegnamento" e riserva agli insegnanti il diritto di proporre tali processi.

### **Il secondo nodo è il nodo del consenso**

L'esperienza del sostegno all'interno della scuola ci illustra due fenomeni molto significativi: il primo, appariscente, è dato dalla molteplicità delle esperienze fatte da tutti noi e il secondo, più nell'ombra, celato da un'apparente univocità di vedute, è il divario di opinioni, di aspettative e di letture attorno al servizio e ai problemi del disadattamento. Non di rado all'origine di quest'ultimo fenomeno vi è la mancanza di trasparenza e di informazione su ciò che il servizio fa, vorrebbe e potrebbe fare.

Credo che, quali che siano le scelte future del servizio, sia indispensabile legittimarle e suffragarle con un maggiore consenso interno e soprattutto esterno, fra i quadri della scuola, i direttori, gli esperti e fra gli insegnanti. La strada da seguire non può essere che quella della discussione, del dialogo franco e aperto a tutti i livelli e su tutti i problemi.

### **Il terzo nodo è il nodo della molteplicità**

E' ancora l'esperienza di questi anni a mostrarci quanto il nostro lavoro possa essere complesso e articolato e quanto sfugga, per tante ragioni, a schemi o modelli rigidi. Tante sono le facce del disadattamento scolastico, tante sono le forme per trovarvi una risposta adeguata, forme che non possono essere imbrigliate nemmeno nei pur ampi ed epistemologicamente consistenti concetti che ci offrono le tradizioni pedagogica e psicologica. Non esiste alternanza o contrapposizione: fra i due saperi la molteplicità e la complessità richiedono integrazione e sintesi, l'era dei particolarismi ha i giorni contati, non solo nel nostro piccolo labirinto.

Per dirlo con una formula: dobbiamo cercare e scoprire la nostra identità nella molteplicità delle forme di lavoro.

### **Il quarto nodo e il nodo della collaborazione**

Da sempre il sostegno ha cercato di valorizzare la collaborazione, anzi l'ha celebrata come condizione indispensabile, necessità irrinunciabile per la riuscita del progetto. Eppure giorno per giorno inciampiamo sui suoi ostacoli. La riflessione sul nostro agire ci indica qualche interrogativo: definendo la collaborazione una premessa, una condizione per il nostro lavoro, non abbiamo forse sottovalutato le difficoltà?

---

<sup>13</sup> Ph. Perrenoud, manoscritto inedito, p. 31.

Che si tratti di mutare prospettiva e vedere nella collaborazione un obiettivo, tutto da costruire, nel quale investire molte delle nostre energie, magari cominciando da noi stessi, dalla distruzione delle nostre recondite resistenze e difese nei confronti del lavoro con gli altri?

### **Il quinto nodo è il nodo dell'istituto**

Non so se i labirinti grandi siano in realtà più complessi e più difficili da districare di quelli piccoli. Certo è che producono questo effetto, accentuano la sensazione di disorientamento. Ciò suggerisce l'opportunità di poter agire entro realtà possibilmente limitate, controllabili "a vista", nelle quali sia realistico trovare risorse adeguate e realizzare quella flessibilità operativa impossibile nei grandi sistemi.

Questa unità operativa è l'istituto scolastico, la sede con il suo clima e le sue specificità. L'istituto che la nuova legge della scuola ha codificato come il nucleo centrale del sistema scolastico e che, credo, in quest'ottica debba essere valorizzato anche da parte nostra.

### **Il sesto nodo è il nodo del corso pratico**

*Last but not least* dico ai colleghi di CP. Anche perché il loro nodo, fiore all'occhiello del servizio come qualcuno l'ha definito, ha le dimensioni di una piccola matassa. Restano da chiarire il suo rapporto con il servizio e con la scuola nel suo insieme come pure in non pochi problemi tecnici, di funzionamento e di formazione.

Come si vede i nodi che propongo sono nodi dello stesso filo, congiunti l'uno con l'altro, dipendenti l'uno dall'altro: gli incroci di un labirinto. Lo spirito di Teseo, guerriero-sapiente, ci aiuterà a scioglierli e vivere il labirinto come qualcosa di affascinante. Questo è il mio augurio che vorrei suggellare con le note di Johann Sebastian Bach. Nella sua "*Offerta Musicale*" troviamo un'aria dal titolo significativo:

*"Quaerendo invenietis"*: cercando troverete. Coltiviamo dunque lo spirito di ricerca.

## CRONACA DI UNA GIORNATA ANNUNCIATA

di Giovanni Gandola

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 18-19

Organizzato dalla Redazione della Rivista SSP si è tenuto, mercoledì 24 gennaio 1990 - nell'aula magna della Scuola Media di Castione - un incontro sul tema *"Scrivere e insegnare a scrivere"*. Erano presenti in qualità di relatori il professor Giovanni Orelli, insegnante di italiano presso il Liceo cantonale di Lugano e il professor Ivo Monighetti, direttore della Scuola Magistrale postliceale di Locarno.

La giornata ha fatto registrare un successo insperato di partecipazione, creando persino sorpresa per la folta rappresentanza di insegnanti di italiano, componente nettamente maggioritaria nel composito pubblico presente.

Le conferenze dei due inviati hanno suscitato un notevole interesse sia per la densità di argomentazioni teoriche che per i numerosi riferimenti alla pratica didattica.

Seppur con impostazioni totalmente contrapposte - Orelli attingendo a piene mani dall'opera letteraria, Monighetti rifacendosi ad autori più scientifici - i due oratori hanno sviscerato problematiche simili.

Per ragioni evidenti non desideriamo ripercorrere in questo ambito gli itinerari espositivi dei due conferenzieri, ma piuttosto segnalare alcune idee che ci sono sembrate particolarmente interessanti. Di Orelli ricordiamo ad esempio la frase *"ognuno è scrittore di una lingua che non è ancora stata creata"*. A mente nostra questa affermazione ben riassume la dinamica comunicativa esistente tra l'individuo e la società, condensando in essa la realizzazione dell'originalità personale con la necessità di farsi capire dagli altri rispettando così la lingua medesima.

Anche l'appunto sulla correzione dei temi ci è parso molto significativo. Al riguardo Orelli si è espresso in questi termini: *"il ruolo dell'insegnante è quindi quello di aiutare l'allievo in questa traduzione senza però conformare ed appiattare"*.

Nel seguito il relatore ha sottolineato l'utilità di proporre ai ragazzi dei modelli diversi di scrittura - le modalità differenziate di verbalizzazione come lui le ha definite - quindi non solo la lingua dei letterati o dei poeti ma anche quelle di altre categorie professionali.

Nel suo distinguo relativo all'analisi di un testo, comprendente il contenuto, la forma, il lessico e lo stile, Orelli ha sostenuto la convinzione che l'incidenza pedagogica debba attuarsi soprattutto nel secondo momento: la fase di montaggio.

Un esempio specifico proposto è quello di riuscire, con una forma particolare, a valorizzare la presentazione del contenuto più interessante, spesso confuso nel componimento dell'allievo. In merito Orelli ha espressamente citato l'analisi giornalistica dello *"sbattere il mostro in prima pagina"*.

Dell'esposto di Monighetti ci piace ricordare anzitutto la premessa secondo la quale la parola affina l'esperienza, e la scrittura in particolare permette quel passaggio, quell'elaborazione dell'emozione che diventa così sentimento.

Lo scrivere è per Monighetti un'attività meta-cognitiva che richiede non solo un controllo del proprio pensiero, ma in special modo la capacità di uscire da sé, di auto-osservarsi, giungendo a riflettere anche sulla maniera stessa di pensare.

*"Insegnare a scrivere è difficile perché è difficile essere consapevoli del processo stesso della nostra scrittura; se c'è una via per insegnare a scrivere questa è dell'ordine della cucina ..."*.

D'altra parte il conferenziere ha ricordato che l'abilità di riflettere sulle proprie riflessioni è un aspetto fondamentale per chi studia, indispensabile per una buona riuscita scolastica.

Quest'attività meta-cognitiva è insegnabile, ma presuppone a priori che l'allievo sia portato a riflettere sulle caratteristiche stesse dell'insegnamento: modalità del docente di procedere nella lezione, analogia tra i problemi presentati, selezione operata dalla variabilità della consegna, ecc.

Con piglio abbastanza polemico, Monighetti ha poi sconfessato la tesi del valore comunicativo-relazionale dello scrivere, affermandone specificatamente il carattere ludico-narcisistico. Su questo punto l'oratore ha fra l'altro ricordato come la ricerca del valore estetico di un testo, tesa a soddisfare in primo luogo se stessi, a produrre un piacere personale, deve poi tuttavia fare i conti con la fatica di scrivere (scelta, combinazione e strutturazione dei contenuti).

Sul piano più prettamente didattico Monighetti ha individuato il valore di talune stimolazioni per aiutare a scrivere.

Considerato che per il preadolescente l'aspetto più ostico è l'organizzazione del testo, sembra particolarmente conveniente utilizzare il metodo evocativo di ricerca delle parole, chiedendo in pratica all'allievo di scrivere su di un foglio tutti i termini che associa ad una parola chiave che rappresenta il tema che si vuol sviluppare.

Questa modalità tecnica tende a favorire un incremento di legami associativi diversi, sia di tipo cognitivo che di natura più emotiva.

Il concetto di partenza viene così rafforzato ed il risultato dovrebbe essere un intreccio argomentativo più consistente con un lessico arricchito.

D'altra parte Monighetti ha pure sottolineato come il dettaglio, la visione particolare, l'esperienza personale siano elementi costitutivi dell'atto dello scrivere; così come le condizioni, il setting, in cui si realizza tale lavoro possono notevolmente influenzare e modificare la produzione degli allievi.

Queste che abbiamo riportato sono solo alcune delle tesi che sono state dibattute nel corso della giornata, che ha comportato anche un momento, sempre troppo breve, per degli interventi del pubblico con le relative repliche dei due esperti.

Per tutti coloro che fossero particolarmente interessati al tema trattato ricordiamo che il Servizio di sostegno pedagogico ha realizzato una videocassetta integrale delle due conferenze.

Questo materiale viene prestato su richiesta, sia per visione che per ricopiatura, previo contratto con il prof. Marzio Broggi - capogruppo SSP-SM Biasca e Valli - autore della videoregistrazione.

## **IL SERVIZIO DI SOSTEGNO PEDAGOGICO DELLA SCUOLA MEDIA DOPO 10 ANNI:PROBLEMI, INTERROGATIVI, APERTURE**

*del Gruppo di preparazione delle giornate finali del SSP*

**Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 20-24**

(Il testo seguente pur cercando una sintesi non ha pretese di esaustività. Per favorire la discussione, l'esposizione dei problemi è stata numerata e contraddistinta con una (D) se tendenzialmente descrittiva e una (I) se tendenzialmente interrogativa).

**1. (D)** Il Servizio è nato in un momento favorevole: attenzione e disponibilità da parte del contesto sociale e scolastico si sono intrecciate con l'entusiasmo e la determinazione dei protagonisti della prima ora. Il progetto SSP ha così percorso

- un primo periodo (80-82) dell'entusiasmo creativo in cui si sono gettate le basi su cui si lavora tutt'oggi;
- un secondo periodo (83-85) dell'approfondimento e dell'assestamento istituzionale culminato nell'approvazione legislativa da parte del Gran Consiglio Ticinese e nella redazione del regolamento di applicazione;
- un terzo periodo (86-90) della diffusione e diversificazione contraddistinto dalle prime prove di maturità.

10 anni di esperienza che legittimano concettualmente e istituzionalmente il SSP e ne fanno una proposta che ha saputo dare il suo contributo innovativo alla Scuola Ticinese e installarsi all'avanguardia delle idee pedagogiche nella scuola istituzionalizzata.

**2. (D/I)** Negli ultimi 5 anni di generalizzazione e "prima maturità" il SSP ha abbandonato lo statuto sperimentale e non ha più goduto del "credito d'inizio" ma ha dovuto dare risposte effettive a problemi e attese della scuola. Naturale quindi che siano apparsi alcuni effetti di rilievo, in parte tipici di ogni struttura analoga. Fra questi ricordiamo:

- l'identità del Servizio nel suo insieme e specifica di ogni singolo operatore, già parzialmente delineata nei primi due periodi, stenta a crescere, tende anzi a regredire;
- la scuola - in quanto istituzione - mette in atto i suoi naturali meccanismi di "assorbimento" e "normalizzazione" spingendo il SSP sulla via dell'integrazione meccanica. Il SSP diventa una ruota fra tante nel complesso ingranaggio del sistema scuola?

**3. (D)** Ambizioni e finalità del progetto SSP sono state sin dall'inizio ampie, diversificate e dotate di una forte carica innovativa. Esse sono comprensibili all'interno del progetto di riforma della scuola, in particolare della SME, da cui hanno tratto legittimità sociale e politica e ispirazione pedagogica. Nella sostanza mirano ad incrementare la capacità della SME di essere scuola per tutti gli allievi e far sì che la scuola nel suo insieme, con tutte le sue componenti, si assuma il disadattamento scolastico.

**4. (D)** Al disadattamento scolastico, inteso come fenomeno complesso attinente tanto alle carenze e alle difficoltà specifiche del singolo allievo quanto all'insieme delle relazioni e dei conflitti istituzionali, si sono cercate delle risposte flessibili, combinazioni di interventi di aiuto all'allievo con difficoltà e attività preventive nell'istituzione. Queste aspirazioni hanno dato forma alle aspettative di chi ha ideato e avviato il progetto SSP. D'altro canto e sin dall'inizio le aspettative della scuola reale - della maggior parte dei docenti, direttori, esperti, allievi, genitori, ecc. - si sono rivelate molto più immediate e orientate a soddisfare bisogni e problemi precisi: "si dia l'aiuto a chi ne ha bisogno: l'allievo in difficoltà". Questa è stata ed è la richiesta principale rivolta al SSP, richiesta che di regola si traduce in un bisogno di "ricupero tecnico" o ev. di aiuto psicologico al singolo allievo. Solo in misura molto limitata la scuola reale ha sollecitato e favorito una presenza del SSP ampia, rivolta all'istituzione nel suo insieme e quindi di carattere innovativo e preventivo.

Detto in termini sintetici: il progetto SSP ha pensato, più o meno consapevolmente, di continuare e stimolare l'innovazione nella scuola, mentre la scuola ha ritenuto, più o meno consapevolmente, l'innovazione acquisita e i problemi ormai risolti al momento in cui il SSP è stato istituito.

**5. (I)** Il disadattamento scolastico è un fenomeno direttamente connesso con la funzione di selezione della scuola e quindi con l'insuccesso scolastico. E' "normale" che la scuola cerchi di attribuire l'insuccesso e il disadattamento all'allievo stesso adducendo di regola ragioni biogenetiche o socioculturali. Difficilmente essa mette in causa se stessa come origine delle difficoltà. Ciò vale per l'istituzione nel suo insieme come per il singolo insegnante. Il SSP in questi 10 anni di esperienza ha in realtà cercato di spostare la questione verso la scuola. Il successo di questi sforzi è stato marginale. Perché? Se una risposta è difficile da dare, occorre in ogni modo chiedersi se non abbia trascurato o sottovalutato

- le difficoltà "naturali" dell'istituzione e mettersi in discussione e la sua resistenza al cambiamento,
- i limiti "naturali" degli operatori - (insegnanti, direttori, ecc.) a poter assumere il disadattamento in un modo diverso.

**6. (D)** L'istituzione dal canto suo ha espresso, anche se in modo frammentario e poco sistematico, diverse critiche che sono di vitale importanza per il SSP. Esse muovono da considerazioni generali solitamente positive per poi focalizzarsi attorno ad alcuni aspetti centrali:

- mancanza di efficacia (il Servizio riesce solo parzialmente a soddisfare le aspettative di insegnanti, direttori, allievi, ecc.)
- mancanza di trasparenza (il grado di conoscenza dell'attività del Servizio è carente)
- eccessiva autonomia e ingiustificati privilegi del SSP e dei suoi operatori.

Sulla scorta di queste critiche sovente il SSP viene vissuto come un'entità trascurabile: esiste, ma non occorre dargli troppa importanza.

**7. (D)** Il lavoro del DSP e il suo campo d'azione sono determinati

a) dalle finalità del Servizio e

b) dal contesto istituzionale specifico in cui agisce.

Ne risulta di fatto che il DSP può essere presente in tutta la realtà scolastica inerente la sua sede, può "giocare a tutto campo". Questo ampio orizzonte di intervento possibile, accanto alla mancanza di una tradizione e di un profilo professionale del DSP nonché alla notevole varietà di profili formativi e biografici che hanno contraddistinto gli operatori del Servizio in questi 10 anni, ha condizionato le concezioni e i modelli operativi adottati dagli operatori. Ne è risultata una "proliferazione" di modalità di lavoro, solo parzialmente contenuta dagli indirizzi definiti nel regolamento e dal coordinamento dei capigruppo, che ha prodotto, almeno in parte, un quadro multiforme e poliedrico del sostegno reale. Così anche l'immagine del Servizio è molto variegata e, di riflesso, scarsamente rassicurante.

**8. (D)** Nell'orizzonte di questa "inevitabile" diversificazione, i modelli operativi prodotti dalla ricerca degli operatori si possono mettere a fuoco con l'aiuto di tre coordinate ai cui apici si situano altrettanti modelli di intervento estremi:

- un modello di intervento psicologico-clinico, indirizzato all'individuo singolo con finalità curativo-terapeutiche;
- un modello di intervento didattico, indirizzato prioritariamente all'individuo con finalità di aiuto scolastico e recupero;
- un modello di intervento istituzionale, proiettato sulla realtà educativa nel suo insieme con intenti di prevenzione e consulenza.

Lo spazio ideale al centro di questi tre poli è uno spazio autenticamente psicopedagogico che, particolare essenziale, richiede una scelta flessibile delle modalità d'intervento e, in un certo senso, una ridefinizione costante del ruolo. Ad esso tendono tutti i DSP anche se nell'esperienza concreta ognuno si è definito un proprio spazio più o meno stabile.



**9.** (D/I) 10 anni di esperienza ci permettono di constatare che ogni DSP ha cercato e individuato un proprio modello operativo e un proprio spazio. Una volta acquisito questo obiettivo il DSP difficilmente se ne è scostato così come sono rimaste costanti le modalità tecniche e le strategie d'intervento una volta scelte. Il sostegno reale offre quindi un quadro con molti docenti che operano in modo relativamente diverso, ma che restano costanti nel loro stile e nell'impostazione tecnica dei loro interventi.

L'auspicata flessibilità si è quindi realizzata solo in misura molto limitata. Ciò suggerisce 2 ordini di interrogativi. Il primo riguarda il DSP: è realistico e possibile chiedere al DSP che assuma un ruolo psicopedagogico la cui peculiarità sta nella ridefinizione continua (e ibrida?) attraverso scelte funzionali di modalità e strategie d'intervento? La questione va posta soprattutto in merito

- a) alle competenze professionali,
- b) alle esigenze di stabilità psicofisica e di identità personale e
- c) alla possibilità di perdita di qualità dell'intervento.

Il secondo concerne la scuola: è realistico e possibile chiedere alla scuola di accettare al suo interno un ruolo che deve ridefinirsi e rinnovarsi continuamente e che deve trovare una sua identità tangibile e legittimabile nei contesti specifici di ogni sede scolastica?

**10.** (D) Fra i molti aspetti di rilievo che animano il lavoro quotidiano del DSP è opportuno evidenziarne due:

- il primo è il "*rischio dell'insuccesso*". Sia per la natura del rapporto con gli insegnanti che segnalano il disadattamento - paradossalmente la loro aspettativa (come quella dell'istituzione nel suo insieme) può nascondere un forte desiderio che il DSP non abbia successo con il suo intervento -, sia per le condizioni reali di lavoro, i margini di possibilità che gli interventi del DSP vadano in porto sono assai angusti;
- il secondo è il "*rischio di isolamento*" che incombe sul DSP. Il locale del sostegno può diventare un luogo tanto protetto quanto gravido di potenziale esclusione.

**11.** (I) I dati statistici - per quanto relativi - e l'esperienza indicano che il DSP lavora con chiara prevalenza con allievi singoli muovendo dalla segnalazione specifica del docente. Con certezza si può affermare che questa è una modalità essenziale per l'intervento del servizio, sia che si orienti verso l'esigenza didattica sia verso quella psicologica. E con essa mantiene il suo significato centrale la segnalazione.

L'esperienza ha però messo in rilievo problemi e rischi di questa modalità, soprattutto quando diventa dominante. Occorre perciò interrogarsi in merito

- all'opportunità di aprire realmente il ventaglio degli interventi, in particolare anticipando i meccanismi della segnalazione;
- alle modalità di realizzazione di forme di presenza integrata nell'attività educativa e didattica, basate sulla collaborazione.

**12.** (I) Molti segni di carattere istituzionale e individuale indicano che il Servizio si trova in una fase delicata.

. Esso ha potuto realizzare solo una parte delle sue aspirazioni, deve perciò rinunciare all'altra parte?

. Esso ha solo parzialmente soddisfatto le aspettative della scuola, deve perciò cercare un adattamento più intenso?

Si profila dunque all'orizzonte una scelta tra

- a) l'assunzione di un ruolo di garante del sistema e perciò di rinuncia al progetto pedagogico e innovativo della SME e
- b) la riproposta di essere istanza critica all'interno del sistema con l'assunzione comune del disadattamento quale obiettivo.

**13.** (I) Se si vuole imboccare la strada più impegnativa occorre, accanto alla legittimazione del mandato legislativo, la convinzione lucida e consapevole degli operatori ma anche l'esistenza e la

creazione di condizioni istituzionali possibilmente favorevoli. Fra queste condizioni vanno discusse

- una condivisione più chiara e decisa degli obiettivi del servizio con le relative implicazioni pedagogiche da parte dei quadri della scuola;
- una designazione e accettazione della "*poliedricità*" quale elemento costitutivo per l'identità del servizio;
- la valorizzazione dei singoli istituti (sedi) quali veri e propri centri operativi entro i quali il ruolo e quindi l'operato del DSP si definisce e ridefinisce sulla base del principio della flessibilità dell'intervento;
- la valorizzazione e promozione della comunicazione trasparente e costruttiva quale premessa per la collaborazione effettiva fra tutti gli operatori scolastici.

**14. (D)** Il Corso Pratico è stato realizzato su proposta dei docenti di SP con l'obiettivo di dare una risposta specifica ai bisogni di allievi del secondo ciclo con difficoltà di apprendimento e comportamento molto gravi. Si è voluto assicurare a questi allievi un'integrazione possibilmente autentica nell'insieme delle attività didattiche e sociali della scuola e un'adeguata preparazione nonché un orientamento per l'inserimento professionale.

**15. (D)** La realizzazione del Corso Pratico ha permesso di soddisfare parecchie esigenze degli allievi soprattutto in merito alle concrete prospettive di inserimento nel mondo del lavoro dopo la scuola. Infatti la maggior parte degli allievi che hanno lasciato il CP negli ultimi anni avevano scelto un mestiere e disponevano di un posto di tirocinio (il 75% normale e il 15% empirico). Inoltre 6 allievi su 10 hanno usufruito della possibilità di ottenere la licenza.

**16. (D/I)** Analogamente alla situazione del Sostegno Pedagogico si constata anche per il CP un'evoluzione molto diversificata da sede a sede, marcatamente dipendente dalle caratteristiche del docente oltre che del contesto. Occorre quindi chiedersi quale debba e possa essere il margine di peculiarità da salvaguardare per ogni singolo Corso Pratico.

**17. (I)** I problemi essenziali che si pongono per il CP si possono suddividere in quattro categorie:

a) problemi di impostazione (principi, scelte di orientamento)

- l'inserimento nella realtà della sede: è realistico pensare che il CP possa integrarsi in modo organico nelle attività didattiche ed educative della sede, mantenendo effettivamente gli allievi nella loro classe di provenienza ed evitando l'isolamento, la costituzione di un gruppo a parte?
- i criteri di ammissione: quali possono essere le caratteristiche dell'allievo inserito nel CP? E' l'allievo che deve essere alleviato dal "*peso*" di alcune ore, soprattutto di lingue seconde, e quindi inserito per attività "*riempitive*", oppure gli si vuole e può offrire veramente qualcosa di autentico, la costruzione di conoscenze e competenze diverse ma altrettanto legittime e dignitose?
- i criteri di esonero: quali dovrebbe essere il tempo necessario/auspicabile per svolgere un lavoro adeguato a CP, tendenzialmente le 11 ore corrispondenti alle tre materie a livello o le 6 ore delle lingue seconde? Che ruolo si deve attribuire all'esonero dalla matematica: è auspicabile o meno? E ancora: come considerare l'esonero da altre materie?
- la "*maschilizzazione*" del CP: la tendenza del CP di essere luogo privilegiato per i maschi è un dato di fatto. Come considerare ed ev. affrontare il problema?

b) problemi pedagogico-didattici

- quali contenuti proporre nell'ambito del CP? Ci si deve limitare a promuovere l'apprendimento di tecniche manuali e favorire la crescita personale dell'allievo oppure è auspicabile proporre l'apprendimento e il rinforzo delle tecniche culturali di base, soprattutto inerenti l'italiano e la matematica?
- in che misura (e semmai come) è auspicabile che il docente di corso pratico programmi le proprie attività in modo possibilmente individualizzato, mirando ad obiettivi di base definiti e verificabili?

- la collaborazione del docente di corso pratico con il docente di sostegno e gli altri docenti è possibile, auspicabile? In quali ambiti?

c) problemi organizzativi e di funzionamento

- di fronte alle difficoltà di messa a punto dell'orario di CP è realistico pensare che in futuro possa essere assicurato uno spazio sufficientemente coerente e unitario (non frantumato)?

- i problemi di continuità in uscita ed ev. dopo la SM sono superabili?

- allorquando si presentano situazioni con un numero estremamente esiguo di allievi proposti per il CP come affrontare/risolvere il problema del mantenimento della struttura e del posto?

d) problemi della formazione professionale di base e continua del docente di Corso Pratico

- si ritiene utile e auspicabile una formazione professionale specifica per il DCP?

## APPUNTI DI STORIA PER IL FUTURO DEL SOSTEGNO

di Boris Janner

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 25-27

Più di una storia vera e propria del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media, ritengo manifestare alcune riflessioni che derivano dal confronto fra l'esperienza iniziale del sostegno, che ha fornito le premesse e gli obiettivi iscritti nel Messaggio del 1984 e del successivo Regolamento, e la situazione attuale.

L'obiettivo principale di quest'analisi non può quindi ridursi a quello di ripercorrere le tappe evolutive di un servizio comunque di recente istituzione, ma deve essere quello di fare il punto della situazione con l'intento di fornire i dati su cui costruire le prospettive future del sostegno.

### **Perché è stato istituito il SSP**

Innanzitutto vale la pena di ricordare due avvenimenti importanti verificatisi negli anni settanta e che hanno influenzato in modo determinante la decisione di istituire il sostegno nelle scuole obbligatorie e nella scuola materna. Il primo in ordine di tempo è stato l'inserimento del docente di recupero nelle scuole elementari di alcuni comuni a partire dal 1970, il secondo è stato l'approvazione della legge sulle scuole speciali cantonali avvenuta nel 1975, con la quale si definisce che nel nostro cantone, unico in Svizzera, gli allievi che frequentano le scuole speciali sono coloro che beneficiano dell'assicurazione invalidità. Se da un lato il docente di recupero ha permesso di affrontare in un modo nuovo il ritardo scolastico, d'altro lato la legge sulle scuole speciali ha abolito definitivamente le classi parallele che in parte assorbivano anche allievi che non beneficiavano dell'AI. Si è venuto così a creare uno spazio non coperto o soltanto parzialmente coperto in cui allievi in difficoltà non potevano essere convenientemente aiutati.

Un terzo avvenimento importante e più settoriale è l'istituzione, con la legge del 1974, della Scuola media obbligatoria.

Nella seconda metà degli anni settanta nasce così la duplice necessità di aiutare una parte di allievi che non sono più in scuola speciale e di organizzare e perfezionare il recupero scolastico ormai diffuso in tutto il cantone. Oltre a questi aspetti dipendenti da una situazione concreta, bisogna rilevare l'emergere di una sensibilità sempre maggiore verso il disadattamento scolastico da parte di tutti gli operatori scolastici.

Nel 1979 è partita la sperimentazione dei servizi di sostegno pedagogico con due gruppi regionali nelle scuole elementari e materne e un gruppo nelle scuole medie che allora cominciavano a diffondersi nel Cantone.

### **Dal 1979 al 1984 l'esperienza che ha dato le basi per il Messaggio**

Il periodo cruciale del Servizio di sostegno pedagogico è stato quello che dalla primavera del 1984 alla primavera 1985 ha sancito la base legale, il regolamento e la conseguente estensione sistematica del servizio in tutte le scuole del Cantone.

E' quindi nel quinquennio precedente che dobbiamo ricercare gli spunti principali che hanno determinato lo spirito della legge e che, in particolare, hanno dettato gli articoli del Regolamento, ciò che spiega anche la necessità attuale di rileggere e ridefinire in modo diverso alcuni articoli. Tra i vari aspetti, i più importanti da sottolineare sono i seguenti:

1. l'inserimento di una sottostruttura nuova, ancora da definire, in una struttura più vasta, anch'essa in fase di sviluppo come la scuola media, ha aumentato le difficoltà nella ricerca di una identità istituzionale e professionale degli operatori di sostegno pedagogico;
2. l'insorgere nei docenti di scuola media di incomprensioni nella distinzione fra scuola speciale e sostegno, che hanno motivato la richiesta di reintrodurre le classi parallele nella scuola media, sezioni che avrebbero dovuto essere assunte dal docente di sostegno;

3. il sottodimensionamento iniziale del servizio, nel 1980/81 si contavano 454 allievi per un docente a tempo completo in media, ha favorito lo sviluppo dell'intervento nel primo ciclo, a scapito del secondo, rendendo difficile lo sviluppo delle attività di prevenzione.

4. l'emergenza di problematiche importanti, soprattutto nel secondo ciclo, e la necessità di affrontarle in modo intensivo, cioè per un numero cospicuo di ore settimanali, ha spinto il Servizio a richiedere, ottenere e sperimentare a partire dal 1983/84 il corso pratico.

### **Problemi emergenti dopo 10 anni di sostegno**

Al momento attuale il servizio è esteso già da più di un anno a tutte le sedi del Cantone.

### **Evoluzione delle situazioni degli allievi:**

Il Messaggio definiva in modo generico il concetto di disadattamento nei termini seguenti: si trovano in situazione di disadattamento gli "allievi che non riescono ad adattarsi alle norme di comportamento e ai programmi di apprendimento proposti dalla scuola".

Secondo le indicazioni dall'esperienza precedente si era fissato un limite indicativo del 10% di allievi da seguire, questa percentuale avrebbe dovuto coprire la differenza della media degli allievi seguiti in scuola speciale in Ticino (1,5%) e la media Svizzera (4,5%).

Inoltre avrebbe dovuto permettere di coprire un altro 7% di allievi con disadattamento scolastico, percentuale ritenuta teoricamente adeguata se si calcola che circa il 2% di allievi in grave difficoltà frequentano il corso pratico.

### **Evoluzione qualitativa**

La casistica del Servizio ha avuto un'evoluzione qualitativa importante, se analizziamo i casi presentati in modo completo nel rapporto Thürler 1981, troviamo su 8 allievi descritti, 4 da scuola speciale, 3 con problemi sociofamigliari gravi e 1 con handicap fisico (sordo).

Questo è confermato anche dai dati generali poiché nel periodo 1979/81 gli allievi con difficoltà strumentali erano il 16% dei ragazzi seguiti a sostegno, mentre nel 1987/88 questa percentuale è diminuita fino all'8%.

Si può spiegare questo cambiamento con la generalizzazione parallela del Servizio nelle scuole elementari e materne e con l'istituzione del Servizio ortopedagogico itinerante, i quali effettuano un filtraggio molto efficace della casistica con ritardo strutturale.

Al contrario la casistica riguardante i disturbi di comportamento è aumentata negli anni dal 30 al 44%.

### **Dati quantitativi**

Sebbene l'evoluzione degli allievi seguiti a sostegno sia stata conforme alle previsioni del Messaggio, tuttavia un'analisi più dettagliata mostra un eccessivo aumento dell'intervento nel primo ciclo che, se si estenderà nelle medesime proporzioni nel secondo ciclo, creerà notevoli problemi.

Se da un lato la casistica più grave è diminuita, d'altra parte l'intervento è aumentato a dismisura, oltre il limite fissato dal Messaggio. Come possiamo leggere questo cambiamento ?

Il sostegno si sta occupando sempre di disadattamento, oppure accanto al disadattamento abbastanza ben definito si sta affrontando una parte di pseudo-disadattamento ?

Quali sono le prospettive quantitative e qualitative, qual è la percentuale limite che il sostegno pedagogico potrà affrontare ?

Un altro aspetto importante è quello della prevenzione, abbiamo già visto in precedenza che l'estendersi dell'intervento diretto sugli allievi ha impedito la strutturazione di un'attività sistematica di prevenzione, ciò che, a mio parere, ha provocato un effetto retroattivo producendo un maggiore intervento sul pseudo-disadattamento.

E' necessario quindi che in futuro il SSP si concentri maggiormente sullo studio di strategie psicopedagogiche preventive, che per essere efficaci devono coinvolgere e ricevere l'adesione di tutti gli operatori scolastici, in special modo dei direttori delle sedi.

I problemi iniziali di identità e di integrazione degli operatori di un servizio nuovo nell'istituzione scolastica hanno provocato degli scompensi che in alcuni casi sono ancora visibili. In questo momento, siamo giunti a una svolta operativa decisiva che, per essere efficace e confacente ai bisogni della scuola media, richiede a tutti una collaborazione aperta e senza pregiudizi.

Le considerazioni sullo sviluppo storico del Servizio indicano che il sostegno pedagogico della Scuola media dovrebbe passare da una fase principalmente centrata sull'intervento a una fase maggiormente orientata sulla prevenzione, questo richiederebbe uno spostamento dell'attività dall'intervento su richiesta alla collaborazione psicopedagogica di tutti gli operatori scolastici.

## SIGNIFICATO ISTITUZIONALE DELLA SEGNALAZIONE di Boris Janner

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 30-32

La segnalazione è il cardine dell'attività del Servizio, l'elemento che collega la scuola con il sostegno pedagogico e perciò lo definisce e ne orienta le attività. Quali sono i problemi emergenti della segnalazione?

In generale la segnalazione al sostegno funziona seguendo lo schema dell'*inviante* [M. Selvini], cioè gli adulti scoprono il disadattamento in un allievo e lo *inviano* da un altro adulto per curarlo. Questo schema è il più ricorrente nella scuola media e non è esente dal provocare disfunzioni a vari livelli:

**1) Inviante:** di solito i docenti (docenti di classe o il consiglio di classe)

- a) *definizione personale del disadattamento:* di regola sono i docenti che stabiliscono *chi e quando* segnalare secondo parametri che possono variare da persona a persona oppure da consiglio di classe a consiglio di classe. Non si può parlare di disadattamento, ma di *disadattamenti* al plurale e di *pseudo disadattamento*;
- b) per i docenti segnalare significa implicitamente riconoscere la *propria incapacità di intervenire sull'allievo*, ciò che produce le due manifestazioni estreme: *il rifiuto di segnalare e la delega*, spesso quest'ultima diventa una sfida implicita del tipo "voglio vedere cosa sai fare tu con questo ragazzo" che si manifesta con richieste impossibili oppure con la continua modifica delle richieste al sostegno;
- c) *richiesta di aiuto*, implicita o esplicita, che pone il docente o il consiglio di classe in posizione di inferiorità e di dipendenza dall'operatore di sostegno. Situazione poco confortevole che a lunga scadenza può anche venir rifiutata dal docente, il quale può innescare una serie di reazioni dirette o indirette verso l'attività di sostegno: manifestazioni che vanno dalla critica al conflitto diretto, dal tentativo di assumere la gestione dell'allievo tramite l'imposizione di certi esercizi da effettuare a sostegno, al semplice e radicale rifiuto di lasciar partire l'allievo durante le proprie lezioni.

**2) Ricevente:** l'operatore di sostegno

- a) *mandato riparatore:* sono i docenti e i consigli di classe che definiscono esplicitamente il problema sul quale l'operatore di sostegno deve intervenire, parafrasando una canzone conosciuta "c'è da riparare una macchina". Ne consegue che implicitamente le stesse persone orientano l'intervento di sostegno e ne determinano i criteri di valutazione dei risultati;
- b) *necessità di ridefinire continuamente la propria funzione* in occasione di richieste di interventi inadeguati o impraticabili, ciò che provoca regolarmente l'insorgere di preoccupazioni nell'operatore, il quale è costretto a rimettere in discussione la propria identità professionale;
- c) *ridefinizione del problema;* il docente di sostegno pedagogico deve sistematicamente ridefinire il problema con il consiglio di classe o con il docente, questo in tre momenti successivi:

- I. la precisazione degli elementi della segnalazione,
- II. l'avviamento di una pratica di bilancio,
- III. la decisione di assunzione;

d) *chiarire all'allievo il proprio ruolo*: spesso gli allievi non sanno con precisione *chi è e cosa fa* il docente di sostegno.

### 3) Inviato: l'allievo

- a) *conoscenza della propria situazione*: molto spesso l'allievo conosce vagamente, o non conosce del tutto, i motivi per i quali è stato inviato a sostegno, questo provoca nei ragazzi diffidenza, preoccupazione, rifiuto e talvolta anche paura;
- b) *obbligatorietà*: il sostegno pedagogico è il tipico "regalo" che non si può rifiutare. In effetti sono rari gli allievi che si oppongono decisamente di presentarsi a sostegno, di solito essi mettono in atto strategie di rifiuto come il non rispetto degli appuntamenti, la resistenza passiva oppure il tentativo di manipolare gli incontri con il docente di sostegno.

### Ricadute istituzionali della segnalazione

- a) *Scuola media*: conferma del concetto di *eccellenza* tramite quello di *mediocrità*, ogni scala gerarchica produce una classifica, in pratica si è eliminato l'ordine individuale sostituendolo con un ordine di *categorie*: gli allievi adattati e gli allievi disadattati. Si è lasciato alla struttura globale, la scuola media, il compito di definire il disadattato, ma in mancanza di criteri comuni e oggettivi si è optato per una modalità semplice ma funzionale che si può riassumere con l'affermazione " il disadattato è colui che frequenta il sostegno pedagogico". Il concetto di disadattamento, non essendo precisato, varia quindi da docente a docente e da sede a sede. Di conseguenza la soglia del disadattamento si sposta verso l'alto provocando l'aumento del pseudo-disadattamento e modifica continuamente sia la qualità, sia la quantità di lavoro del sostegno.
- b) *Sostegno pedagogico*: il Servizio cerca ostinatamente di definirsi verso l'esterno tramite la descrizione della sua attività, ma, purtroppo, è la scuola stessa che lo definisce quando, tramite la segnalazione, essa stabilisce sia l'oggetto - allievo e problema - del lavoro dell'operatore, sia gli obiettivi da raggiungere. Ciò che determina parzialmente anche i mezzi per raggiungere gli obiettivi. Il nostro margine di scelta si riduce perciò ai tentativi di ridefinire gli obiettivi e alla scelta dei mezzi operativi. Risulta quindi illusorio pretendere di autodefinirsi come Servizio, quando veniamo già definiti dall'esterno, nella situazione attuale ci dobbiamo accontentare di precisare e descrivere gli strumenti che utilizziamo. Potremmo anche permetterci di determinare gli obiettivi del Servizio, magari contraddicendo quelli affidatici più o meno esplicitamente dalla scuola media, ma ci scontreremmo sempre con la valutazione della nostra efficacia, i cui parametri sono ancora una volta determinati dagli obiettivi della scuola.

### Come uscire da questo labirinto

Se vogliamo cambiare la nostra posizione è necessario che ci assumiamo, oltre alla definizione dei mezzi, anche quella degli oggetti del nostro lavoro, nel senso della definizione del disadattamento e la determinazione degli obiettivi da raggiungere. In quanto sottostruttura, il Servizio non potrà mai assumere completamente questo compito senza correre il rischio di entrare in competizione con la struttura scolastica che ci ingloba, ciò che provocherebbe la nostra disattivazione. E' però opportuno partecipare a queste definizioni, che non sono importanti soltanto per il nostro Servizio,



ma sono essenziali soprattutto per gli allievi, rendendo circolari le decisioni ed eliminando le segnalazioni. Il progetto di intervento di sostegno pedagogico non deve più dipendere dalla segnalazione, ma deve emergere progressivamente da un lavoro comune delle parti interessate - allievo, docenti, docente di sostegno -, al termine del quale *ognuno deve essere consapevole della necessità di cambiamento, dei suoi bisogni e delle sue possibilità di lavoro*. Soltanto a queste condizioni è possibile stabilire gli obiettivi e le strategie di intervento e le modalità di collaborazione. Per realizzare questo progetto è importante che il docente di sostegno pedagogico lavori in classe, soprattutto in I media, e discuta con i docenti e gli allievi i problemi specifici. Questa partecipazione attiva avrebbe il grosso vantaggio di ridurre, in certi casi di eliminare, i problemi appena descritti, in particolare darebbe all'operatore di sostegno l'opportunità di controllare maggiormente la qualità e la quantità del suo lavoro e ne favorirebbe l'attività di prevenzione. Sul piano strutturale il Servizio non sarebbe più a rimorchio della scuola media ma assumerebbe un ruolo più *partecipativo*.

Per concludere vorrei sottolineare l'importanza di questo cambiamento riferendomi alla metafora del labirinto, sebbene anch'io sia convinto della necessità di cercare delle vie d'uscita, tuttavia ritengo che il rischio più grave non sia quello di rimanere intrappolati nel labirinto - perché forse lo siamo già - ma quello di *portarcelo addosso* come i labirintodonti, animali preistorici che avevano denti grandi, caratterizzati da numerose e tortuose pieghe dell'avorio, tali da presentare l'aspetto di un labirinto. Animali sicuramente molto interessanti, ma che sono già estinti.

## IL SOSTEGNO PEDAGOGICO NELLA SME TRA IERI E DOMANI: ALLA RICERCA DI CONFERME E LINEE INNOVATIVE

*del collegio dei capigruppo*

**Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 33-43**

*(Sintesi analitica degli incontri di lavoro tenuti dai docenti di sostegno e corso pratico nell'ambito del bilancio sulle attività del Servizio)*

### **1. Le ragioni della discussione, le fonti e i documenti**

Il bilancio delle esperienze del Servizio di Sostegno Pedagogico nella SME è venuto a coincidere con la scadenza dei 10 anni (1979/80 - 1989/90) di esistenza e ha assunto così anche un valore simbolico. Ma sono stati il collegio dei capigruppo e gli operatori stessi che, seppur in modo diffuso, hanno avvertito la necessità d'interrogarsi su quanto fatto, sul proprio ruolo, sui propri contributi alla soluzione dei problemi del disadattamento scolastico e il bisogno di ricercare una più stabile e rassicurante identità professionale. Avviare una riflessione critica e aperta sulle questioni "esistenziali" del nostro lavoro senza delimitarne in partenza priorità e confini, comporta qualche rischio. Ad es. bisogna far i conti con una certa dispersione del discorso e dell'analisi: a dipendenza delle condizioni specifiche e anche dalle équipes in cui operano, i docenti di sostegno e di corso pratico hanno infatti maturato matrici di lettura e visioni molto particolareggiate dei problemi che inoltre affrontano con gradi di consapevolezza molto diversi. D'altro canto proprio i diversi angoli di lettura possono spingere, nell'intento di trovare linguaggi e denominatori concettuali comuni, ad eccessive e ripetitive generalizzazioni, causando perdite di incisività e generando qualche sensazione di frustrazione.

Ma è parte di una struttura aperta qual è il SSP correre questi rischi, anche perché nulla deve poter impedire ad ogni operatore, ad ogni gruppo regionale o a qualsiasi altra componente della scuola di proporre riflessioni critiche sul lavoro svolto dal Servizio. E' nel solco di queste scelte, ispirate alla ricerca continua di idee e di stimoli magari anche contrastanti, che sin dall'inizio tanto all'interno del Servizio, quanto verso le altre componenti della scuola, si è cercato di tenere alto il tenore del confronto aperto. Lo si è fatto negli incontri regolari dei gruppi regionali, nella ricerca di contatti costanti con docenti e direzioni all'interno delle sedi, e in particolare anche con la creazione della Rivista, canale di scambio privilegiato. Non tutto evidentemente ha funzionato per il meglio, tuttavia la filosofia di un Servizio aperto che cerca costantemente l'analisi e il confronto critico è una delle scelte che merita di essere confermata fino in fondo. Essa ha favorito l'intensificazione della riflessione nell'ambito di un bilancio che risponde ad una necessità di ricerca costante verso un migliore assetto strutturale e organizzativo del Servizio.

Il Collegio dei Capigruppo ha fatto proprio queste idee, incoraggiando varie iniziative nei gruppi regionali e proponendosi di creare le opportunità per un'integrazione dei contributi a livello cantonale, ben cosciente del rischio di dispersione già menzionato. Esso stesso si è inoltre impegnato in un'analisi del proprio funzionamento e del proprio ruolo.

Così verso la fine dell'anno scolastico 89/90, nel corso di tre giornate di lavoro il 30.5, il 21.6 e il 29.8 tenutesi presso la sede di Gordola, sono confluite in uno scambio comune le riflessioni portate avanti nei due anni precedenti in maniera decentralizzata: a livello individuale, nei gruppi regionali, nel collegio dei capigruppo e pure in altri contesti della scuola. Molteplici sono dunque state le occasioni di confronto e di dibattito. E altrettanto variate sono le fonti di stimoli e i documenti che si possono elencare, specie se si tiene presente anche quanto è stato fatto in precedenza. A mo' di sintesi si possono ricordare:

- I testi di carattere in parte amministrativo, in parte progettuale, in parte teorico, che sin dagli inizi della sperimentazione sono stati prodotti dagli operatori e dalle commissioni. Estratti da alcuni di

questi testi sono stati raccolti in un solo documento che contiene anche le necessarie precisazioni bibliografiche:

\* DPE-SSP: SSP 1980-1990, l'esperienza del servizio attraverso i documenti, Bellinzona, maggio 1990

- Le **discussioni** avvenute

. nei *gruppi regionali* e in parte sintetizzate nei verbali, in parte confluite in documenti scritti. Citiamo fra questi

\* R. Gabutti: SSP-Anni '90, documento ad uso interno del gruppo SSP-Sme di Locarno, maggio 1989 e ottobre 1989 (due documenti)

\* M. Beltrametti: DSP '90, riflessioni ad uso interno dell'équipe, 1989

\* S. Righenzi: DSP '90, documento interno al GR-DSP del Locarnese, agosto 1989

\* Équipe Luganese-Ovest: Per ritrovare i sentieri cercati ovvero il ruolo del DSP nel funzionamento delle sedi di SME, dicembre 1989 (Questo documento è stato distribuito e discusso in tutti i gruppi regionali)

. nel *collegio dei capigruppo* il cui lavoro ha percorso negli scolastici 88/89 e 89/90 3 tappe. Dapprima vi è stato uno scambio critico su esperienze e modalità di lavoro di ognuno dei capigruppo. Vari i materiali di lavoro elaborati in questo contesto. E' seguito poi un approfondimento nel corso di una giornata (2.6.89) animata da Monica Gather-Thurler. Infine ogni capogruppo ha partecipato al lavoro di un collega nel contesto di una "covisione" durata una o più giornate.

. in *altre sedi* con particolare riferimento

- ai gruppi regionali dei direttori i cui esiti sono documentati in alcuni verbali (in particolare: Luganese, 15.11.88 e Bellinzona e Valli, 11.10.88)

- a plenum o singoli gruppi di docenti (in particolare: Plenum Canobbio, vari documenti, primavera 1990, Plenum: Besso, documento orientativo per il plenum del 10.4.90)

- all'incontro con le istanze dipartimentali presenti il capo del DPE, On. G. Buffi, vari capiufficio e le rappresentanze dei direttori e degli esperti.

. La **Rivista** con una serie di contributi apparsi nei vari numeri.

Citiamo in particolare il numero monografico di E. Dozio che offre un primo coerente tentativo di teorizzazione dell'impostazione del Servizio:

\* E. Dozio: L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola Media, marzo 1990

## **2. Le giornate di lavoro cantonali: contenuti e impostazione**

La preparazione a queste giornate di lavoro comprende l'insieme delle attività appena menzionate. Un ruolo di primo piano l'ha però avuto il gruppo regionale del Locarnese e non a caso, essendo questa l'équipe che ha vissuto tutta la storia del Servizio, dagli intensi momenti della progettazione e sperimentazione iniziale all'attuale assetto generalizzato in tutta la scuola. In collaborazione con il collegio dei capigruppo, l'équipe del Locarnese ha predisposto l'organizzazione e l'animazione dei lavori e preparato vari materiali fra cui va rilevato il documento "Il servizio di SSP della Scuola Media dopo 10 anni: problemi, interrogativi, aperture" (maggio 1990), pubblicato in questo numero della Rivista.

Giova ricordare brevemente l'impostazione delle tre giornate.

### **Prima giornata, Gordola, 30 maggio 1990**

- . la giornata aveva quale obiettivo specifico di permettere uno scambio approfondito sui temi centrali del Servizio fra tutti i docenti di sostegno e di corso pratico. Quale base sono stati presi in considerazione tutti i documenti e i lavori preparatori citati al capitolo precedente.
- . i lavori sono stati introdotti da due relazioni dei colleghi Giacomo Barblan e Gianni Ghisla che appaiono integralmente in questo numero della Rivista e da una video di ca. 20 min. proponente le opinioni sul Servizio di molti allievi, di alcuni insegnanti e di un direttore.
- . la discussione ha avuto luogo all'interno di 9 gruppi di lavoro di cui tre formati prioritariamente da docenti di corso pratico.

### **Seconda giornata, Gordola, 21 giugno 1990**

- . due gli obiettivi principali: permettere ai gruppi la continuazione delle riflessioni avviate il 30 maggio con particolare attenzione ad problemi (si vedano i punti 11, 12, 13 e 17 del documento di lavoro). Creare un'occasione di confronto aperto e diretto fra DSP/DCP e Capigruppo sui temi più importanti.
- . ai lavori di gruppo del mattino è seguita una tavola rotonda aperta a tutti nel pomeriggio con la presenza di tutti i capigruppo che si sono prestati alla discussione dei problemi e delle domande preparate il mattino.

### **Terza giornata, Gordola, 28 agosto 1990**

- . all'importanza attribuita ad una maggiore collaborazione tra DSP e DCP e in genere all'opportunità di vagliare attentamente i problemi specifici del Corso Pratico, si è cercata una risposta immediata, dedicando questa giornata all'analisi comune delle tematiche relative al CP.
- . durante il mattino gruppi misti DCP/DSP si sono chinati prioritariamente su alcuni problemi (Cfr. punti 14, 15, 16 e 17 del documento). Mentre il pomeriggio, analogamente alla giornata precedente, è stato riservato ad una tavola rotonda aperta con la presenza di tutti i capigruppo.

### **3. Sostegno Pedagogico: i temi privilegiati nella discussione**

La sintesi, effettuata principalmente sulla base dei verbali dei singoli gruppi di lavoro e delle discussioni in comune inizia con la presentazione di quei temi che con particolare insistenza e intensità hanno attirato l'interesse dei docenti di sostegno pedagogico. Si tratta

- . del rapporto tra SSP e istituzione
- . dell'esigenza di aprire il campo d'azione del docente di sostegno
- . del problema delle strategie di collaborazione
- . dell'équipe e del suo funzionamento
- . dello statuto del docente di sostegno.

#### **Topica**

#### ***Il lavoro del DSP: capacità di adattamento e innovazione***

*Affinché tutte le potenzialità dei docenti di sostegno pedagogico del Servizio stesso e anche della scuola nel suo insieme siano efficacemente utilizzate per ridurre il disadattamento, bisognerà avere sempre capacità e coraggio per adottare nuove e più adeguate forme di attività e intervento da contrapporre all'"evoluzione" dei problemi. Pur nel rispetto dei regolamenti, il lavoro del DSP non potrà e non dovrà essere compreso fra rigidi schemi prefissati e immodificabili*

#### **3.1. Il Servizio all'interno dell'Istituzione Scuola Media**

La creazione di un Servizio integrato a tutti gli effetti nella realtà scolastica e proteso a far crescere la capacità della scuola di assumersi nel suo insieme di istituzione i problemi del disadattamento e dell'insuccesso scolastico è stata una delle scelte qualificanti del progetto Sostegno Pedagogico. Non può quindi sorprendere il fatto che tuttora se ne discuta a fondo, tanto più che sin dall'inizio non è mancata una certa consapevolezza per i rischi e le difficoltà che questa scelta avrebbe implicato.

**Le esperienze dei docenti di sostegno e anche di corso pratico mettono in evidenza la grande importanza che va attribuita ad un adeguato "assetto istituzionale" in cui non solo siano esplicite le scelte fondamentali e chiari i ruoli e le funzioni di ogni componente, ma ci sia anche una sufficiente condivisione, un consenso di base sul "che fare".**

## Topica

### ***Il lavoro del DCP: una funzione da integrare nell'insieme delle misure contro il disadattamento***

*a) Il corso pratico deve continuare ad essere un intervento di sostegno pedagogico particolare, riservato ad un numero limitato e ben definito di allievi che, raggiunti i tredici anni, hanno accumulato serie e gravi lacune scolastiche e presentano problemi di adattamento e di motivazione scolastica, per i quali si prospettano problemi di inserimento nel mondo del lavoro e si rende necessario un adeguato e intenso lavoro di orientamento professionale. Gli allievi che frequentano il CP sono stati precedentemente conosciuti e valutati dal docente di sostegno pedagogico, dal capogruppo regionale e dal consiglio di classe. In nessun caso il CP dovrà supplire o sostituirsi all'insegnamento impartito nei livelli 2 del secondo ciclo.*

*b) Il docente di corso pratico deve poter usufruire del tempo e delle competenze necessarie per poter seguire sia in gruppo sia individualmente gli allievi del CP.*

*Le attività previste sono molteplici (lavori pratici-manuali, visite a posti di lavoro, sostegno e recupero scolastici, colloqui, orientamento professionale, ecc.) e quindi il DCP deve potersi muovere su piani differenti. Si rendono perciò necessari degli interventi per migliorare le condizioni di lavoro dell'operatore sia a livello di orario che a livello di formazione e aggiornamento.*

Un interrogativo centrale traspare dalle riflessioni dei docenti: "Come veniamo accettati? Qual è la nostra immagine all'interno della scuola?" Le risposte variano significativamente per la soggettività dei vissuti e le peculiarità dei contesti reali su cui si fondano, ma nel complesso permettono di distinguere due linee di riflessione:

- una prima concerne l'impressione di una "migliore accettazione" laddove si "...lavora in relazione con un allievo o con un docente particolare." (Gruppo 1, D)(1)
- una seconda riguarda le tensioni istituzionali che si sviluppano all'interno delle polarità libertà/controllo e autonomia/dipendenza (Gruppo 5, I).

Ci si chiede se il "conflitto" istituzionale non debba essere considerato come "passaggio obbligato" per il docente di sostegno, visto che il fine del Servizio consta, tra l'altro, nel sollecitare la responsabilizzazione della scuola nel suo insieme rispetto al disadattamento e visto che l'intervento spesso e inevitabilmente viene vissuto in chiave antagonista (Gruppo 3, I) e può avere un effetto squalificante per gli insegnanti di materia (Gruppo 1, I).

"Il Servizio è in realtà ciò che gli viene rimproverato di essere" (Gruppo 3, I), si afferma in maniera tanto perentoria quanto indicativa per la tensione di fondo insita in una "coabitazione" che difficilmente potrà essere del tutto armonica vista la "natura" e le aspirazioni "critiche" del Servizio.

Come può dunque stabilirsi un equilibrio magari precario, ma accettabile e produttivo tra il Servizio e le altre componenti della scuola, tra il singolo DSP e gli altri docenti? Molti sono i tentativi di risposta che in parte verranno affrontati nei prossimi capitoli. Uno, ci pare, merita particolare attenzione ed è riassumibile con il concetto di "progettualità di sede". Si tratta di un concetto proposto (Gruppo 5, I) come prospettiva prioritaria del definire e ridefinire l'immagine e

al tempo stesso l'operato del Servizio entro ambiti di collaborazione e trasparenza reciprocamente accessibili e controllabili. A questa strategia si attribuisce la facoltà di poter tenere debitamente in considerazione le diversità e le caratteristiche specifiche delle singole sedi (Gruppo 3, I).

Significativa d'altra parte la discussione avviata in sede di tavola rotonda (Riunione plenaria, II) attorno all'opportunità di non arrestare la riflessione entro i limiti dell'attuale struttura della SME. Un'analisi circostanziata delle esperienze fatte con il Servizio per affrontare il disadattamento deve poter mettere in discussione anche le variabili strutturali e organizzative che determinano l'attuale funzionamento della scuola. (cfr. B. Janner: La differenziazione nella Scuola media, una sfida alla complessità, in: Rosso, n. 122, maggio 1990)

### **3.2. Come aprire il campo d'azione del docente di sostegno?**

"Tutte le problematiche sollevate vanno nel senso di un'apertura della nostra aula verso l'esterno" (Gruppo 1, I). Difficoltà e complessità del Servizio sono racchiuse in questa affermazione che rivela pure le dinamiche determinanti il lavoro quotidiano del DSP. E' l'insieme dei docenti ad avvertire il problema, anche se in termini diversi che spaziano dalla necessità di superare il rapporto di lavoro 1 a 1 - non di eliminarlo beninteso - con modalità più diversificate (Gruppo 2, I) e in un campo d'azione più aperto (Gruppo 1, I), alle implicazioni riguardanti le competenze tecniche e lo statuto formale (Gruppo 6, I).

Il restare "nella propria aula" (se in certi casi di "aula" si può parlare), implica i rischi dell'isolamento e del mancato rispetto delle finalità del Servizio, ma l'uscirne implica necessariamente l'entrare in altri spazi (e aule) con tutte le difficoltà immaginabili che riguardano tanto la possibile intensificazione delle "conflittualità istituzionali", quanto lo scontro con ostacoli troppo alti.

Tutto ciò non mette tuttavia in discussione la volontà di conferire all'azione del Servizio un carattere maggiormente preventivo (Gruppo 2, I) e di assumere un ruolo maggiormente propositivo e attivo (Gruppo 3, I). Su un piano più tecnico viene risollevato un problema ormai acquisito per la sua importanza: si tratta del complesso tema della "segnalazione" quale momento qualificante per il funzionamento del Servizio. Ci si chiede: "Non sarebbe meglio fare a meno della segnalazione?" e sostituirla con una conoscenza articolata della classe e "un periodo di lavoro del DSP in classe..." (Gruppo 5, I) a cui far seguire una definizione comune - con i docenti interessati - dei bisogni specifici degli allievi e delle risposte da dare. Se l'ipotesi appare a prima vista un po' sconcertante, considerato che fino ad oggi il Servizio è "girato" attorno alla "segnalazione", ad un'analisi più accorta appare come una delle vie da percorrere se l'obiettivo è l'apertura del campo d'azione e l'assunzione in comune del disadattamento scolastico.

### **3.3. Come avviare strategie di collaborazione**

Fra le "intuizioni operative" emerse dalle discussioni ne spiccano due per la loro complementarità:

- aprire gli orizzonti, il ventaglio degli interventi (cfr. il capitolo precedente sul campo d'azione)
- prendere coscienza e approfondire in comune disagi e ansie suscitati dal lavoro quotidiano del DSP (cfr. il capitolo seguente sul dell'équipe) e quindi uscire dall'isolamento e dalla solitudine (Gruppo 2, I).

Il problema che si pone di fronte a queste prospettive è chiaramente quello delle strategie da adottare, del "che fare?". E' qui che l'attenzione si proietta decisamente verso la collaborazione. Lavorare maggiormente assieme, cercare di capire i problemi e di trovare strategie per la loro soluzione analizzandoli in comune e coordinando le risorse disponibili. Vi è consapevolezza per il fatto che cercare la collaborazione può significare maggiore carico di lavoro (Gruppo 3, I) e che da parte degli insegnanti, molto attenti alla propria autonomia (Gruppo 3, I), non vi è sempre disponibilità. Si affaccia perciò l'idea di scelte operative che si basino su delle priorità: "...lavoriamo con i colleghi disponibili e coinvolgibili..." (Gruppo 3, I) per ottenere dei risultati

tangibili che permettano di fare ulteriore strada. Importante è in ogni modo evitare atteggiamenti di superiorità, perché perdenti in partenza, e di cercare invece il dialogo fra colleghi nel rispetto della diversità delle funzioni.

### **3.4. L'équipe e la sua funzione**

Sulla centralità dell'équipe per un buon funzionamento del Servizio e per le capacità di lavoro dei singoli docenti non sembrano esserci dubbi. Aldilà delle esperienze specifiche che contraddistinguono la prassi dei singoli gruppi regionali, vi è una conferma delle scelte fatte già al momento dell'impostazione organizzativa del Servizio su basi regionali.

L'équipe è punto di riferimento diretto e indiretto, luogo di scambio di esperienze e di ricerca d'aiuto (Gruppo 4, I) e significativo ambito di identificazione. Lo spazio dell'équipe e le relazioni che vi si instaurano devono permettere di gestire e contenere l'incertezza e favorire l'adattamento individuale alle realtà delle sedi (Gruppo 3, I).

Le questioni più dibattute riguardano pertanto il funzionamento dell'équipe (frequenza degli incontri, ricerca di una linea comune, produttività del gruppo, dinamiche interne, ecc.) e il ruolo del capogruppo (competenza decisionale, funzione tecnica e di supervisione, ecc.) (Gruppo 4, I). Si tratta di problemi che risaltano in particolare alla luce del pericolo che l'équipe diventi un gruppo che si giustifica solamente per ragioni formali e istituzionali, un pericolo reale laddove sorgono difficoltà nel gestire la situazione e le dinamiche interne originabili da molteplici fattori come il numero e la diversità dei membri, il ruolo del capogruppo e le sue competenze, ecc..

#### **Topica**

#### ***Le condizioni istituzionali necessarie: flessibilità per affrontare la complessità***

*Il docente di sostegno deve svolgere, a norma di legge, sia della prevenzione, sia intervenire sul disadattamento scolastico. Per assumere questi compiti deve far ricorso a tutto un ventaglio molto diversificato di modalità di intervento. In parte può svolgere i suoi interventi in modo autonomo, ma nella maggior parte dei casi è necessaria la collaborazione degli altri partners scolastici se si vuol mirare ad interventi veramente efficaci. Condizioni rigide di lavoro non permettono di adattare l'intervento alle esigenze delle situazioni su cui il docente di sostegno è chiamato ad intervenire.*

### **3.5. Lo statuto del DSP è adeguato alla sua funzione?**

Lo statuto è il supporto formale e istituzionale dell'identità del Servizio e dei suoi operatori.

Identità, istituzione e statuto formano dunque un triangolo molto forte i cui elementi esercitano un'inevitabile azione reciproca che tende ad intensificarsi quando sussistono dubbi e perplessità.

Appartiene perciò ad un naturale ordine delle cose se parallelamente alle riflessioni

sull'inserimento e sull'accettazione istituzionale del Servizio venga messo sul tappeto del confronto

anche lo statuto. Gli interrogativi sono noti. Essi si pongono principalmente nell'ottica del

confronto tra DSP e docenti di materia. Viste le differenze di formazione e di funzione, come si

giustifica l'identità di statuto formale? Ha senso voler mantenere questa identità formale se sovente nella pratica porta a tensioni e malintesi e quindi a ragioni di conflittualità preferibilmente da

evitare? I vantaggi dello statuto di docente sono legati al principio dell'integrazione del Servizio,

ma sono sufficienti per controbilanciare gli effetti negativi? Un ev. cambiamento di statuto darebbe



veramente un contributo alle esigenze di migliore integrazione istituzionale, di apertura del campo d'azione e di ricerca di strategie di collaborazione?

Molti i tentativi di risposta (Gruppi 1/6, I), ma nessuna certezza appare dalla discussione che si è pure riavventurata sul terreno di un Servizio esterno alla scuola quale scelta per la chiarezza dei ruoli e la distinzione delle funzioni.

#### **4. Corso Pratico: i temi privilegiati dalla discussione**

Al Corso Pratico si è voluta dedicare particolare attenzione. Introdotto su proposta dei docenti di sostegno quale misura di differenziazione per rispondere ai bisogni di allievi con difficoltà particolarmente pronunciate, ancora non si può dire che abbia trovato una sua collocazione definitiva nell'ambito del Servizio e dell'assetto strutturale della SME. Per sottolineare l'importanza di una relazione stretta fra il lavoro dei docenti di sostegno e quelli di corso pratico, nell'incontro di agosto si sono formati gruppi di lavoro misti. I temi già discussi dai docenti di CP durante l'incontro del 30 maggio si sono riproposti in un'ottica più ampia e diversificata. Eccoli:

- . la collocazione istituzionale del Corso Pratico
- . le scelte pedagogiche del CP
- . le attività didattiche e gli obiettivi minimi
- . la necessità di collaborazione
- . la formazione professionale.

#### **Topica**

##### ***Le implicazioni amministrative e normative: alleanze pedagogiche a livello di istituto***

*Il singolo istituto scolastico è il luogo naturale e prioritario per la ricerca e l'attuazione delle risposte al disadattamento e quindi anche per l'attività del SSP. Il quadro amministrativo e normativo, nonché la sua interpretazione specifica, devono pertanto favorire soluzioni all'interno dell'istituto che permettano:*

- *il massimo di trasparenza e fruibilità reciproca dell'informazione,*
- *la costante ricerca del consenso e della corresponsabilità sulle modalità d'intervento (alleanze pedagogiche),*
- *l'allocazione funzionale e flessibile di tutte le risorse.*

#### **4.1. La collocazione istituzionale del Corso Pratico**

Analogamente alla situazione del SSP nel suo insieme, anche per il CP si pone il problema della posizione istituzionale, quindi del suo ruolo e della sua funzione nonché del suo grado d'integrazione. I docenti percepiscono una certa pressione istituzionale verso la trasformazione del CP in una "classe parallela" e vi si oppongono con risolutezza (Gruppo 7, III). Ciò implica però una riflessione sulle scelte pedagogiche e istituzionali e sulle modalità di funzionamento del Corso, al fine di raggiungere maggiore chiarezza e, ancora una volta, maggiore consenso.

Per quanto riguarda le scelte istituzionali, vanno rilevati alcuni aspetti significativi:

- *l'eterogeneità* molto spiccata fra i vari CP (Gruppo 9, III). Se da un lato è normale una lettura positiva di questo fenomeno in quanto indice di rispetto delle peculiarità e delle risorse specifiche di ogni sede, dall'altro lato occorre osservare criticamente "...la mancanza di una linea d'azione comune sufficientemente determinata e una coesione..." (Gruppo 9, III) capaci di dare maggiore coerenza e continuità al CP. Il problema è apparso in tutta la sua intensità di fronte alle esperienze avviate, a carattere specificatamente sperimentale, presso la sede di Chiasso con una

diversificazione molto avanzata del ruolo del docente di CP, esperienze che hanno richiesto una disponibilità di ore molto superiore a quella abituale. Appare chiaro che un discorso di rispetto delle peculiarità di sede e quindi di flessibilità non è conciliabile con un'ev. ripresa meccanica di esperienze specifiche, ancorché positive come quella di Chiasso, e inoltre deve potersi sviluppare all'interno di un quadro istituzionale possibilmente stabile sia per quanto concerne i ruoli degli operatori, sia per quanto riguarda la dotazione oraria. (Cfr. al riguardo la discussione nell'ambito della tavola rotonda, Riunione plenaria, II).

- la *stabilità istituzionale* del CP. L'interrogativo posto dai docenti è esplicito: laddove dovessero venire a mancare le segnalazioni per il CP subentrerebbe l'eliminazione della struttura e quindi del posto di lavoro? Benché l'eventualità di tale evenienza sia ridotta, il problema si pone comunque come principio. La risposta (cfr. Riunione plenaria, II) non può che andare verso la concezione del CP come parte integrante del Servizio di SP. Un'abolizione formale e meccanica dovrebbe quindi essere fuori discussione. La questione, a parte il fatto che tali decisioni sono comunque da prendere tenendo conto delle situazioni specifiche, si sposta quindi sul piano della diversificazione (e dei suoi limiti) del ruolo del DCP nel quadro delle risposte che una singola sede può e vuole dare ai bisogni del disadattamento.

- i *limiti istituzionali* del CP in uscita dalla Scuola Media. La tendenza a diversificare la funzione del DCP ha fatto sì che molti docenti si preoccupino molto del "dopo-SMe" e del fatto che una carenza di assistenza in questa fase dell'esistenza può significare per molti allievi l'azzeramento di un lavoro durato magari parecchi anni (Gruppi 4/8, III e discussione plenaria, II). Si rileva al riguardo che gli sforzi per avviare una collaborazione con i Servizi degli altri ordini di scuola (ad es. con i docenti mediatori), l'orientamento e la formazione professionale non sono ancora sufficienti. D'altra parte si è coscienti del fatto che la fine della scuola dell'obbligo rappresenta pure una cesura importante sia sul piano educativo che su quello formale e istituzionale.

#### **4.2. Le scelte pedagogiche del Corso Pratico**

Il CP si fonda su alcune scelte pedagogiche di base che l'esperienza di questi anni rimette in discussione. Tuttavia ciò non avviene direttamente, ma attraverso i problemi suscitati da alcuni aspetti tecnico-organizzativi. Per la chiarezza del discorso è bene riassumere entrambe.

Le scelte pedagogiche:

- allievi che per difficoltà di apprendimento e/o comportamento particolarmente gravi non riescono più a seguire le materie a carattere strumentale (prioritariamente matematica e le lingue seconde) presentano bisogni a cui vanno date risposte in un contesto particolare, il CP appunto;
- il CP deve offrire modalità didattiche diverse da quelle possibili in classe. Occasioni di crescita e di apprendimento in cui i contenuti (conoscenze, tecniche culturali, abilità manuali, ecc.) possano essere veicolati da attività a carattere prevalentemente pratico sono da privilegiare.
- il CP deve altresì permettere la realizzazione di relazioni umane e personali particolarmente intense, tanto nel gruppo ristretto quanto nel rapporto individuale con l'insegnante.

## Topica

### **Aggiornamento e formazione continua**

*L'aggiornamento deve trovare una sua collocazione istituzionale e costituirsi come formazione continua che sviluppa e completa la formazione di base adattandola a problemi ed esigenze nuove. La base concettuale è data dal profilo professionale del DSP/DCP e dell'evoluzione nelle correnti di pensiero che riguardano il servizio.*

*La formazione continua dovrebbe fornire un contributo importante alla configurazione del mestiere di DSP/DCP e quindi proporsi come momento e spazio di ricerca.*

*Le stesse riflessioni valgono anche per la funzione di capogruppo.*

### **I problemi tecnico-organizzativi sono soprattutto due:**

- l'esonero dalla matematica;
- il minimo di ore opportuno per la frequenza del CP.

Il problema dell'esonero dalle ore di matematica (Gruppi 3/5/6, III) viene vissuto e discusso dai docenti per almeno tre ragioni, così riassumibili:

- la rilevanza della matematica quale tecnica culturale indispensabile per la nostra realtà sociale e professionale e, evidentemente, l'immagine privilegiata della materia nel curriculum scolastico;
- la pressione talvolta esercitata dai genitori per evitare un'esonero da questa materia, mentre più facilmente si accetta l'esonero dalle lingue seconde;
- la mancanza di una preparazione specifica della maggior parte dei DCP nel campo della didattica della matematica.

E' quasi inevitabile che questi argomenti mettano in causa i principi pedagogici summenzionati. In effetti mai ad es. vi sono stati dubbi sull'importanza della matematica. Al contrario. Sempre si è affermato che si tratta di offrire agli allievi impossibilitati a seguire con profitto le relative lezioni la possibilità di apprendere alcune basi irrinunciabili attraverso forme di apprendimento diverse. E questo perché ne hanno il diritto. L'allievo che con profitto e senza condizionare negativamente il lavoro del gruppo-classe può partecipare alle lezioni di matematica di livello 2, non è in linea di massima un allievo da iscrivere al Corso Pratico. In quest'ottica assume una connotazione specifica anche il secondo argomento: se non si può assicurare al genitore che l'unico contesto didattico possibile per far apprendere le basi della matematica all'allievo - o, al limite, per rimotivarlo in vista di una reintegrazione - sia il CP, allora non è legittimabile proporre l'iscrizione.

Delicata è la questione della formazione: essa richiede in ogni modo di essere affrontata adeguatamente, soprattutto sul piano didattico, perché molti DCP si sentono insicuri, benché gli obiettivi di base per il CP non costituiscano motivo di difficoltà dal punto di vista disciplinare.

La risposta a questo primo problema condizionano pure la trattazione del secondo, cioè il minimo di ore opportuno per la frequenza del CP. Un allievo che potenzialmente può frequentare le ore di matematica, difficilmente non avrà le risorse per seguire le lezioni nelle lingue seconde, considerate le caratteristiche programmatiche di queste materie nei livelli 2. Così come, sempre salvo eccezioni, l'allievo che può seguire una lingua seconda può seguire anche l'altra. Ma ogni caso ha le sue peculiarità che vanno rispettate con la necessaria flessibilità.

Ciò non toglie che il problema centrale, più che di carattere tecnico, quindi di esonero dall'una o dall'altra materia e per quante ore, sta nella definizione di ciò che si intende per "allievo di CP" e nelle aspettative che si nutrono nei confronti del CP. Occorre maggiore chiarezza sui criteri e le

procedure di individuazione, segnalazione e iscrizione al CP, non solo per i DCP e i DSP ma per tutti i docenti e le Direzioni. Giustamente, aldilà della controversia mate-sì/mate-no, si sottolinea la necessità di stabilire rapporti di collaborazione più efficaci con i docenti di matematica (Gruppo 3, III) e con gli altri docenti, affinché sia possibile migliorare il lavoro sui contenuti e delineare possibili strategie di reintegrazione per gli allievi che denotano progressi. Ci si rende però anche conto che solo un numero consistente di ore, in ogni caso non meno di 6, può servire ad instaurare rapporti validi sul piano umano ed educativo.

#### **4.3. Attività didattiche e obiettivi minimi**

I docenti di CP possono scegliere e svolgere le attività didattiche con ampia libertà. Questa opportunità è necessaria per permettere un adattamento individualizzato alle caratteristiche e ai bisogni degli allievi. D'altro canto è però fonte di qualche incertezza, sia per il moltiplicarsi delle attività possibili, sia per le difficoltà didattiche che la loro programmazione comporta. E in questo caso il riferimento alla matematica, come già si è avuto modo di notare, è d'obbligo, ma il problema tocca di fatto tutti gli ambiti di apprendimento previsti per il CP. Comprensibile quindi l'esigenza di un chiarimento degli obiettivi minimi da perseguire (Gruppo 8/9, III e gruppo 9, I). (Cfr. al riguardo la proposta di obiettivi minimi per le tre aree di apprendimento "matematica", "lingua materna" e "realità sociale" proposta nel no. 4 della Rivista del SSP).

#### **4.4. Il DCP e gli altri: la necessità di collaborazione**

Un argomento ricorrente è il rapporto tra DCP e gli altri docenti impegnati con gli allievi che frequentano il Corso Pratico (Gruppo 7, I e gruppi 1/2/7, III). Forte è il consenso sull'opportunità di realizzare una collaborazione più intensa, costruita su maggiore informazione e maggiore interesse da parte di tutti.

#### **4.5. La formazione**

Si ricorda che il DCP è l'unico docente a non avere un'abilitazione specifica. Benché di natura formale questa lacuna rimanda al problema, ben più profondo, della formazione professionale in funzione delle esigenze specifiche del CP e degli allievi che lo frequentano. Fra le varie proposte che insistono sulla necessità di momenti formativi (Gruppo 8, III) vi è quella di intensificare gli incontri di lavoro fra docenti di corso pratico e di sostegno nell'ambito delle équipes (Gruppo 6, III).

*1) Con I in cifre romane indichiamo i gruppi di lavoro del 30 maggio, un II quelli del 21 giugno e un III quelli del 28 agosto)*

## QUALCHE CONSIDERAZIONE SULLA MIA ATTIVITA' DI DOCENTE DI SOSTEGNO

*di Renato Rossini*

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

Vorrei proporre qualche considerazione sulla particolare posizione in cui mi trovo, condivisa da pochi altri: quella di essere nel contempo docente di sostegno e insegnante.

All'inizio questa è stata una scelta obbligata: a Lodrino, dove insegno, era a concorso solo un posto a metà tempo per un docente di sostegno. Tra la possibilità di svolgere l'altra metà tempo altrove, con possibili problemi d'insegnamento, o continuare a insegnare, ho scelto la seconda.

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

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

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

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

Credo che si possano analizzare le difficoltà che incontro come docente sotto tre aspetti. Accenno ai primi due, per dedicare invece la sostanza della riflessione al terzo. Anzitutto c'è un aspetto istituzionale: la scuola è un marchingegno omeopatico, che tende a un suo equilibrio grazie al quale le sue componenti realizzano determinati obiettivi, e resiste perciò a ogni elemento perturbatore. Questa resistenza la sperimentiamo come docenti di sostegno, ma la sperimentano pure quegli insegnanti che in tutta solitudine tentano di introdurre nel marchingegno scolastico

modalità di lavoro affatto inusitate. Il secondo aspetto, legato a questo, riguarda l'apprendimento. Realizzare un insegnamento su basi costruttiviste e interattive implica l'adozione di un modello culturale di valori che è incongruente con il modello culturale dominante di cui sono portatori la maggior parte degli allievi. Non voglio essere catastrofista: un insegnante nella sua classe, se riesce a muoversi con intendimenti chiari ed è dotato di grande capacità di adattamento alle diverse situazioni che gli si presentano, può sicuramente fare molto. E' a livello di analisi dei risultati che bisogna tener conto di questo fattore sociale condizionante.

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

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

E' quindi il docente che definisce il quadro relazionale della classe, con la sua parola e il suo comportamento. Quando cerca di instaurare un clima di lavoro corrispondente al suo modello etico/pedagogico, incontra una resistenza da parte degli allievi. Con questa resistenza gli allievi esplorano quale spazio e quali modalità riservati alle loro dinamiche relazionali sono concessi dal docente, o eventualmente possono strappargli ingaggiando una lotta con lui. Le dinamiche relazionali con i compagni e con i docenti sono ricercate per raggiungere l'obiettivo della realizzazione dell'identità personale. Per questo gli allievi producono delle infrazioni alle regole proposte o imposte dal docente. Il docente a sua volta reagendo a queste infrazioni comunica alla classe se la dinamica relazionale è tollerata, può rappresentare una concessione strappabile, è regolata, oppure è esclusa. Il problema della disciplina della classe, con cui sono confrontati non pochi docenti, e io tra questi, è proprio questo: come ammettere che questa dinamica relazionale si sviluppi costituendo un'occasione di crescita e di arricchimento per gli allievi e non si isterilisce in un gioco di antagonismi / subalternità senza fine e/o preda il sopravvento impoverendo l'attività di apprendimento. Espresso in questi termini il problema della disciplina equivale al problema della socializzazione. Apprendimento e socializzazione sono attività che si implicano strettamente. Negare una pertinenza alla funzione socializzante della scuola per privilegiare la funzione di apprendimento, come mi sembra proponga N. Bottani nel suo saggio "**La ricreazione è finita**", significa optare per una scuola autoritaria: la dinamica relazionale è esclusa dalla scuola. Ma a parte il fatto che bisognerebbe calcolare gli effetti di ritorno in termini di sviluppo della personalità degli allievi dello stabilirsi di questa strana dicotomia tra apprendimento e socializzazione, dal solo punto di vista dell'apprendimento la scelta di campo autoritaria è incompatibile con un insegnamento costruttivista e interattivo.

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

- la condotta autoritaria, inflessibilmente punitiva. E' la condotta che comunica alla classe che non c'è spazio per le dinamiche personali;

- la condotta democratica, le cui connotazioni ancora mi sfuggono. E' la condotta in cui il docente auspica le dinamiche relazionali tra gli allievi e ne assume il ruolo (da essi riconosciuto) di regolare affinché diventino fruttuose in termini di maturazione affettiva e di apprendimento;
- la condotta refrattaria alle punizioni.

Siccome penso di appartenere a quest'ultima categoria, pur cercando di accedere alla condotta democratica, mi soffermo un po' di più. I refrattari possono esserlo per svariati motivi: per indole o carattere, per convinzione pedagogica (antiautoritaria). Probabilmente sotto sotto sono quelli che desiderano a tal punto l'apprezzamento e l'affetto degli allievi (e torno così all'obiettivo dell'identità dell'insegnante) che temono di alienarsi le loro simpatie con la punizione. In altre parole si tratta di docenti coinvolti, toccati dalla relazione. Allora di fronte alla trasgressione lasciano correre finché possono, producono prediccozzi, si sentono traditi e incompresi e quando non ne possono più esplodono inveendo sulla classe e finiscono per assegnare un sofferto ma ormai inevitabile castigo. Non so se per converso i docenti autoritari non amino i loro allievi, o addirittura se li disprezzino. Ciò non significa che siano sempre duri e arcigni, anzi talvolta sanno anche celiare. Però il loro potere, la loro autorità è fuori discussione. Se non ci sono eccessi la condotta autoritaria è comunque rassicurante, conferisce serenità all'ambiente di lavoro, consente o addirittura esige un alto grado di concentrazione. Per questo molti docenti autoritari sono apprezzati dagli allievi. E' sicuramente la condotta più confacente a una scuola *tradizionale*.

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

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

## UN SERVIZIO INTERNO ALLA SCUOLA

*di Franco Lepori*

**Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, no. 6 ott. 1990, pag. 48-49**

Nei suoi primi dieci anni di vita il servizio di sostegno pedagogico ha attraversato i classici momenti di costruzione iniziale e di diffusione progressiva. Molte attenzioni sono state rivolte agli aspetti di pianificazione e di definizione di norme. La ricerca d'identità e di professionalità è stata comunque intensa e inevitabilmente marcata da prove e correzioni di rotta. Vi è stato inoltre, nella scuola e nel servizio stesso, un processo di decantazione, che ha permesso di chiarire meglio quanto e che cosa ci si può attendere dal servizio. Il servizio è oggi radicato nella scuola e può ulteriormente sviluppare le sue potenzialità.

Credo sia utile, in occasioni di bilancio come questa, ricordare e rivedere le funzioni del servizio e il contributo che può dare al compito della scuola media di istruire, educare e socializzare gli 11-15enni. Tale contributo è individuabile in tre aspetti tra di loro complementari:

- a) l'intervento psicopedagogico diretto su determinati allievi per aiutarli a trarre maggior profitto dall'offerta pedagogica della scuola; si tratta di interventi che richiedono competenze specifiche, non una semplice estensione del lavoro svolto in classe (nel qual caso si sarebbero scelti dei docenti di materia);
- b) la consulenza a docenti, consigli di classe e direzioni sui modi di affrontare le situazioni di disadattamento;
- c) l'apporto alla riflessione sui fattori pedagogici e scolastici in relazione con il disadattamento, apporto che spinge inevitabilmente a considerare i contenuti generali della scuola, ad analizzarli e a saper porre i relativi problemi da un distinto punto di vista psicopedagogico.

Il servizio è interno alla scuola; infatti è la scuola sul suo complesso a dover farsi carico del disadattamento. Vi è perciò necessità di integrazione del servizio con le altre componenti, in particolare con i docenti di materia e la direzione. Tale integrazione non va ovviamente intesa come subordinazione o passivo adeguamento alla realtà istituzionale; significa che esistono diversi ruoli, con i rispettivi punti di vista, che sono chiamati a confrontarsi e a cooperare, potendo così arricchire reciprocamente la comprensione delle diverse situazioni di disadattamento. Lo stesso intervento diretto sugli allievi non può essere considerato una questione esclusiva del servizio di sostegno, ma deve inserirsi in un contesto di collaborazione con gli altri docenti interessati. In un'organizzazione complessa come la sede di scuola media, i flussi comunicativi sono molto importanti. Il docente di SP deve acquisirvi, attraverso il suo lavoro, una posizione carrefour senza di che il suo servizio non può essere efficace.

Che cosa ci si deve attendere dal servizio? Chi si pone nell'ottica del "recupero" o dell'eliminazione delle situazioni troppo esterne a norme prefigurate può facilmente rimanere deluso. L'esigenza di rimuovere particolari ostacoli, soprattutto pedagogici, che impediscono a un allievo di realizzare bene le sue capacità rimane un punto fermo. Ma in diverse situazioni il senso del lavoro di sostegno consiste nel ridare valore all'allievo, accettandolo nella sua individualità e portandolo a modificare il suo rapporto con la scuola. In questi casi, il servizio non può tanto presentare dei risultati diretti, quanto proporre un modo di affrontare il problema che coinvolge tutti gli interessati e che implica un cambiamento non solo della persona interessata, bensì anche del suo contesto scolastico.

Portare a una migliore comprensione delle situazioni difficili allargandone i termini interpretativi; mettere in atto interventi capaci di smuovere positivamente la situazione dell'allievo; mettere la scuola e l'allievo stesso in stato di ricerca di un nuovo rapporto, evitando il moto di accantonamento, rispettivamente di estraniamento; assicurare un apporto propositivo di idee e di



metodo d'analisi nella riflessione sulle dinamiche di sede e sui contenuti generali della scuola: tali, mi sembra, sono gli elementi attraverso i quali il servizio può vieppiù affermare la sua vocazione e che la scuola legittimamente può attendersi. Si noterà come tali elementi riguardino più dei processi che non dei risultati, e perciò quanto sia importante la dimensione comunicativa e di interscambio, quanto sia necessario costruirsi una credibilità attraverso il proprio lavoro. Ben inteso, tutti i mestieri sono a loro modo difficili: la difficoltà centrale del docente di sostegno consiste nel dover interagire con colleghi e allievi senza possedere autorità istituzionale, affidandosi solo alle sue risorse.

Rovesciamo ora la domanda: che cosa può attendersi il servizio di sostegno pedagogico dalla scuola? La risposta è in parte implicita nelle annotazioni precedenti: pur nel rispetto pieno della funzione e dell'esperienza d'insegnante, è indispensabile per i docenti saper relativizzare i propri schemi interpretativi per aprirsi ad altri modi di intendere il disadattamento e per costruire, insieme con il servizio, nuove soluzioni pedagogiche. L'affermazione del servizio di sostegno pedagogico è per altro in relazione con le dinamiche di sede. Quanto più esiste apertura, spirito di ricerca e di collaborazione, comunicazione interna, tanto più il servizio può dispiegare le sue potenzialità.

Certo, la vocazione del SSP è legata ai valori dell'integrazione di ogni allievo (con eccezioni limitate) nel gruppo dei coetanei, nel solco di una tradizione pedagogica che promuove, nella scuola dell'obbligo, un ideale di sintesi tra l'esigenza di socializzazione delle nuove generazioni e quella di sviluppo e di rispetto delle diverse individualità degli allievi. Il luogo educativo è comune, gli intenti di base si rivolgono a tutti gli allievi; secondo principi di cooperazione ogni allievo può realizzare gli intenti della scuola seppur con gradi e profili diversi. Questa vocazione a valorizzare l'interscambio tra individualità diverse - che ricopre in buona misura le finalità generali della scuola dell'obbligo - può scontrarsi con le tendenze alla classificazione del rendimento scolastico, con le esigenze di orientamento/ selezione, con i compiti di preparazione alle scuole successive, nonché con visioni diverse della scuola; realtà che hanno pure la loro ragion d'essere nella scuola media. La dialettica che ne deriva può essere produttiva. A livello macroscopico, è un fatto che la scuola media riesce oggi a formare in comune, con tassi di ripetizione molto contenuti, il 99% degli 11-15enni, offrendo loro complessivamente un apprezzabile apporto umano e conoscitivo. Il 61% degli allievi non presenta insufficienze, mentre il 12% ne presenta più di due. Quest'ultimo indicatore rappresenta, pur nella sua sommarietà, l'ordine di grandezza potenziale delle principali e varie forme di difficoltà scolastica. Comparativamente parlando, è certamente un ordine di grandezza contenuto, tanto più che solo per un quarto di questi allievi si adotta la misura della ripetizione della classe. Gli sforzi per ridurre questa zona d'ombra vanno continuamente rinnovati, esprimendo comunque, al corpo insegnante e al servizio stesso, rispetto e riconoscimento per quanto hanno costruito finora.