

**1L'INEVITABILE VENTAGLIO**

*ovvero il sostegno pedagogico  
nella Scuola Media*

*Edo Dozio*

*Rivista del Sostegno pedagogico della Scuola Media, Monografia, marzo 1990*

---

	pag.
Premessa	2
<b>1.</b> Introduzione	3
<b>2.</b> Il Servizio di Sostegno Pedagogico nella Scuola media	8
<b>3.</b> Un problema di modelli	13
3.1. <i>Modello pedagogico-didattico</i>	14
3.2. <i>Modello clinico-medico (e psicologico)</i>	17
<b>4.</b> Pedagogico e/o terapeutico?	22
<b>5.</b> Nell'istituzione scolastica	26
<b>6.</b> Per un modello operativo del Servizio di Sostegno pedagogico	32
6.1. <i>Recupero scolastico</i>	37
6.2. <i>Adattamento scolastico</i>	38
6.3. <i>Intervento pedagogico nell'istituzione</i>	40
6.4. <i>Intervento a dominante psico-pedagogica</i>	42
a) <i>intervento cognitivo</i>	
b) <i>intervento affettivo-motivazionale</i>	
6.5. <i>Intervento psicologico</i>	50
<b>7.</b> La scelta dell'intervento	54
7.1. <i>La segnalazione</i>	54
7.2. <i>Il bilancio</i>	57
7.2.1. <i>Le variabili del bilancio</i>	58
7.2.2. <i>Gli strumenti del bilancio</i>	59
7.2.3. <i>Dal bilancio all'intervento</i>	61
7.3. <i>L'intervento</i>	62
7.4. <i>Intervento terminato o interminabile?</i>	68
<b>8.</b> La relazione con l'allievo	70
<b>9.</b> Conclusioni	73

## **Premessa**

La necessità di avviare una riflessione sull'identità del docente di sostegno pedagogico nella scuola media ticinese si è imposta alla mia mente pochi mesi dopo essere stato attribuito a questa funzione. Lavoravo 12 ore quale docente di sostegno pedagogico alla Media di Savosa e 6 ore nella allora sotto-sede di Massagno. Nessuno mi aveva preceduto con questa funzione in quelle sedi. L'assunzione del ruolo mi sembrava tutta da definire. La scuola media poneva ai docenti problemi che erano rimasti irrilevanti nel Ginnasio.

Con l'istituzione del servizio di sostegno pedagogico ci si aspettava che qualcuno li avrebbe risolti! Agli operatori di sostegno è quindi toccato ponderare questo ingiustificato ottimismo cercando di definire le funzioni che realisticamente potevano assumere. Incaricato successivamente quale capogruppo l'esigenza di chiarezza si è fatta più pressante ancora.

Le riflessioni che presento in questo fascicolo, e a cui ho cercato di dare un aspetto organico, sono il frutto dell'intenso e vivace dibattito maturato in questi anni con gli stessi docenti di sostegno e con le autorità scolastiche.

Molti sono gli aspetti trascurati e non sufficientemente approfonditi. Pur rinunciando a qualsiasi pretesa di esaustività mi sono proposto di giungere ad un quadro minimamente globale. Ciò mi ha portato alla consapevolezza che l'esercizio della professione di docente di sostegno pedagogico offre un ampio ventaglio di possibilità di intervento e quindi un margine per ogni operatore di esprimere un proprio stile.

Il testo non pretende in alcun modo rappresentare la "linea del servizio": si tratta di un tentativo di rendere più esplicite le tendenze di lavoro attualmente operanti e di contribuire a chiarirle attraverso una discussione in comune. Una proposta insomma rivolta a tutti i colleghi che cercano di rispondere alle necessità e alle sofferenze di allievi e docenti.

Ringrazio i colleghi del gruppo regionale Luganese-ovest e Gianni Ghisla per i proficui scambi di idee, Francesca Matasci per le preziose osservazioni e per aver riletto il manoscritto rendendolo più leggibile, Antonella Edera e Ornella Ponti Camponovo per aver accettato l'ingrato compito di comporlo su ordinatore.

Cadempino, luglio - agosto 1989

## 1. Introduzione

La Scuola Media è definita come obbligatoria, secondaria e di orientamento. L'obbligatorietà per tutti gli allievi tra gli 11 e i 15 anni significa che gli obiettivi che essa si pone concernono l'insieme della popolazione scolastica; cioè che a tutti va dato il massimo di quanto sia possibile fornire in termini di stimolazioni all'apprendimento sia sociali e affettive, sia motorie e conoscitive. Quali siano le proposte che la scuola fa all'allievo (inserito in una classe e quindi in un insegnamento che rimane generalmente collettivo) è definito nei programmi di scuola media. Ciononostante dovrebbero poter rimanere dei margini di adattamento dell'insegnamento in funzione dei bisogni dei singoli allievi. Quale scuola terminale dell'obbligatorietà la SM dovrebbe fornire, nella misura massima possibile, ciò di cui ognuno ha bisogno per il suo sviluppo intellettuale, affettivo e sociale e che potrebbe rivelarsi utile per il suo futuro inserimento nella società.

Un atto d'insegnamento ha un significato che si rifà a delle finalità pedagogiche iscritte in una concezione generale dell'uomo nella società. L'atto educativo è un atto di influenza in cui si annuncia l'intenzione formativa verso uno dei partner dell'interazione e che si effettua in un ambiente sociologicamente caratterizzato.

*"L'atto educativo si propone la costruzione del comportamento di un soggetto, secondo un vettore orientato. Presuppone un insieme coerente di azioni intraprese in vista di un fine, un sistema ordinato di mezzi; è la messa in opera di principi espliciti o impliciti, ricavati da una teoria generale. **Esso è, per essenza, direttivo, perché le scelte sono adottate per e non dall'educando.**"*

*"Per aver presa sull'educando, l'atto educativo ha bisogno di incontrare un consenso, un'accettazione temporanea del contributo; ma per prolungarsi nel tempo e orientarsi verso la sua finalità fondamentale, esso deve provocare nell'educando lo slancio della ricerca autonoma e far nascere un movimento critico."*<sup>1</sup>

L'istituzione scolastica pone degli "obiettivi di padronanza" che vorrebbe acquisiti da tutti gli allievi. Quando questi obiettivi non sono, per varie ragioni, raggiungibili da parte di alcuni allievi si manifesta il disadattamento scolastico.

---

1

POSTIC M., **La relazione educativa**, Armando Ed., 1983, Roma, pagg. 14-15

Nella storia recente della pedagogia parecchi autori svolgono un'analisi delle relazioni fra sistema scolastico e società: da Durkheim a Althusser, a Baudelot e Establet, a Bourdieu e Passeron, Lourau, Lapassade, Snyders, Boudon. Postic ritrae le grandi linee del loro pensiero in modo chiaro e sintetico.

Il **disadattamento** dal punto di vista istituzionale consiste quindi in una discrepanza fra le richieste formulate e i comportamenti o gli apprendimenti che l'allievo riesce ad attualizzare all'interno della classe o dell'istituto.

I sintomi di disadattamento appaiono in generale legati all'allievo (valutazione scolastica, giudizio sul comportamento in classe, verso i docenti ecc.). Definirli "**sintomi**" indica come questi sono da considerare dei rivelatori di "malattia", ma sono contemporaneamente anche indici di una disfunzione all'interno del sistema scolastico. Quest'ultimo non riesce cioè a portare fino in fondo il suo compito di elevare il livello d'apprendimento dell'allievo o il livello di adattamento sociale fino al punto auspicato dagli obiettivi che il sistema si era posto.

Varie sono le misure correttive che il sistema scolastico stesso mette in atto per eliminare o almeno per tentare di ridurre i fenomeni di disadattamento:

- revisione dei contenuti dell'insegnamento
- rinnovo delle metodologie didattiche
- modifiche del sistema di valutazione
- formazione e aggiornamento dei docenti

Anche nella Scuola Media vi sono iniziative che tendono a permettere un più efficace apprendimento dell'allievo o un miglior adattamento al sistema. Fra queste i tentativi di individualizzazione o differenziazione dell'insegnamento e la promozione della valutazione formativa.

Come lo rileva J. WEISS <sup>2</sup>, le strategie pedagogiche a cui i docenti ricorrono più spesso per ridurre le differenze sono:

- l'insegnamento collettivo, cioè un insegnamento indirizzato alla classe intera, che privilegia le conoscenze minime, fondamentali ("obiettivi minimi" o "obiettivi di padronanza"). Viene posto l'accento su ciò che è ritenuto dal docente o dagli stessi programmi l'"essenziale" e che dunque può essere (o deve poter essere) richiesto a tutti gli allievi;
- il tentativo di differenziare l'insegnamento, che può avvenire recuperando forme pedagogiche tradizionali (dare un numero maggiore di schede o di esercizi agli allievi) o cercando uno spazio per dedicare qualche minuto all'allievo che non riesce a seguire.

---

2

J. WEISS, *Quel enseignement pour une réduction des différences entre les élèves ?*, IRDP, Neuchâtel, 1987

Paradossalmente però, le iniziative di rinnovamento hanno raramente portato ad una facilitazione dell'apprendimento degli allievi aventi maggiori difficoltà.

*"Si véritablement la diminution, ou pour le moins, le maintien des écarts entre les élèves est un objectif majeur du système éducatif, et non simplement une déclaration d'intention, il s'agirait, d'une part de fixer **les objectifs minimaux** d'un niveau scolaire, et d'autre part de **différencier l'enseignement** afin de permettre aux plus démunis d'atteindre ces objectifs - là.*

*Priorité devrait donc être donnée à une différenciation électorale en faveur des élèves en difficulté, différenciation centrée sur les exigences minimales d'un fundamentum. Cette troisième stratégie représenterait en quelque sorte la synthèse des deux précédentes. Elle pourrait être considérée comme prometteuse dans la mesure où le maintien ou la diminution des écarts est véritablement un objectif de l'école!"<sup>3</sup>*

P. PERRENOUD, in un saggio dedicato alla "pédagogie de maîtrise", scrive:

*"A la question de savoir ce qu'on peut faire pour éviter l'échec scolaire et les inégalités, la réponse paraît donc évidente, du moins dans son principe: il faut briser la structuration du cursus en degrés rigides, "inventer" une organisation pédagogique permettant à chacun de progresser à son rythme en direction des objectifs, sans l'enfermer dans une classe d'âge ou un groupe - classe prétendument homogène. Ce qui suppose une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation formative."<sup>4</sup>*

Ma se ciò suscita consenso dal punto di vista teorico, nella pratica il desiderio di applicare una pedagogia differenziata sembra diventare sempre più una chimera. C'è poi da chiedersi se questa opzione, come altre speranze pedagogiche precedentemente, non finirebbe col mettere maggiormente in rilievo quelle differenze che si proponeva di ridurre.

Nella pratica scolastica, i tentativi di differenziazione dell'insegnamento o di valutazione formativa incontrano ovunque grosse difficoltà, sia per mancanza di formazione dei docenti, sia per gli ostacoli che il sistema scolastico stesso pone alla loro applicazione.

Utilizzare metodologie didattiche o valutative diverse da quelle generalmente in vigore porta, paradossalmente il docente ad assumere un certo senso di colpa:

---

3

J. WEISS, op. cit., pag. 11

4

P. PERRENOUD, La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste, in HUBERMANN M., **Assurer la réussite des apprentissages scolaire?**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988, pag. 199

*"(...) beaucoup plus qu'une évaluation normative classique, l'évaluation formative confronte à la diversité des élèves et à la réalité de l'échec, à l'impuissance de l'enseignant à atteindre ces objectifs.*

*Tout cela fait beaucoup pour une personne seule! On ne peut donc simplement vanter les mérites de l'évaluation formative en laissant les enseignants se débrouiller pour concilier l'inconciliable".* <sup>5</sup>

Il progetto di riuscire a differenziare l'insegnamento si scontra con ostacoli quali il tempo richiesto per la preparazione, la gestione di sottogruppi all'interno della classe, l'esigenza di conoscere i bisogni formativi dei singoli allievi e la valutazione dell'apprendimento. Ma anche nel mondo interiore dell'insegnante la modifica della pratica abituale non è facile: il fatto di trattare diversamente gli allievi nell'insegnamento e nella valutazione suscita l'impressione di essere ingiusti. L'investimento non indifferente di energia che richiede il desiderio di dare a tutti il massimo, non viene direttamente ricompensato da risultati tangibili. Da un canto le difficoltà organizzative interne al sistema scolastico scoraggiano di fatto tali iniziative e d'altro canto il miglioramento dell'apprendimento degli allievi non è purtroppo immediato come si era sperato.

Il compito sembrerebbe immane e forse impossibile. E se la distanza fra i modelli socio - culturali degli insegnanti e quelli degli allievi (in particolare quelli che manifestano difficoltà di adattamento scolastico) fosse comunque sempre eccessiva? Nonostante una pedagogia esplicita che vorrebbe compensare le differenze di origine, ve n'è un'altra "invisibile" che si fonda su altre regole che rimangono implicite, a volte anche per il docente stesso, e che tendono a confermare le differenze e ad attuare una "necessaria selezione scolastica."

Di fronte alle difficoltà di realizzazione, le speranze nella differenziazione corrono il rischio di infrangersi e necessitano quindi di un sostegno.

Di fronte ad allievi ritenuti in eccessivo ritardo scolastico, alcuni docenti non se la sentono o non credono nella possibilità/necessità di intraprendere misure pedagogiche diverse da quelle abituali all'interno dell'attività di classe.

A. MUCCHIELLI - BOURCIER scrive: <sup>6</sup>

---

5

Un'analisi sociologica stimolante è svolta da P. PERRENOUD nei suoi testi. Ricordiamo fra gli altri, **La fabrication de l'excellence scolaire**, Droz, Genève, 1984; l'articolo - La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? - in HUBERMAN M. ( sous la direction de ), **Assumer la réussite des apprentissages scolaire?** Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris, 1988; e l'articolo - Formation à l'évaluation: entre idéalisme béat et réalisme conservateur - pubblicato in **Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres**, Service de la recherche sociologique, Cahier no. 26, 1988 a cura di GATHER - THURLER M. e PERRENOUD M., da cui è tratta quest'ultima citazione ( p. 128).

6

MUCCHIELLI - BOURCIER A., **Educateur ou thérapeute**, ESF, Paris, 1979, citazioni dalle pagg. 145, 65 e 67

*"(...) d'une part l'enseignement s'est démocratisé d'où le problème des échecs scolaires, entraînant l'apparition de l'orthopédagogie et de la pédagogie curative,... d'autre part, principalement sous la formidable poussée de la psychanalyse et la propagation des idées psychanalytiques, l'éducation s'est psychologisée, puis psychiatisée."*

*"L'Ecole, de ce fait, tente d'annexer des méthodes de rééducation qui s'étaient développées en dehors d'elle."*

Ma la soluzione la intravede altrove:

*"(...) la prévention serait bien plus utile que la compensation - rééducation - thérapie. Malheureusement la véritable prévention (qui serait la «rénovation pédagogique» annoncée) n'est pas pour demain."*

*"La véritable action à mener serait cette «rénovation pédagogique» promise. Alors l'Ecole ne «fabriquerait» plus des échecs qu'elle essaie de rattraper par des classes spéciales, (...) ."*

*"L'école d'aujourd'hui se dédouble faute de pouvoir se réorganiser ."*

Un messaggio questo certamente chiaro ed affascinante ad indicare quale sia la via maestra della prevenzione del disadattamento: un'analisi illuminata e una prospettiva interessante anche per il servizio di sostegno pedagogico.

## 2. Il Servizio di Sostegno pedagogico della Scuola Media

Il Servizio di sostegno pedagogico (SSP) è stato istituito nella Scuola Media allo scopo di assistere l'allievo che manifesta difficoltà di adattamento, cercando con mezzi appropriati di portarlo a soddisfare il più possibile le richieste del sistema scolastico e, allo stesso tempo di agevolare la frequenza scolastica e la sua vita individuale e sociale.

Il fatto stesso di definire il servizio come Servizio di sostegno pedagogico e non più come "recupero" dovrebbe indicare chiaramente, sia come l'obiettivo del reinserimento pieno dell'allievo nella "norma" scolastica non sia sempre facilmente raggiungibile, sia come l'intervento non sia sempre necessariamente centrato sull'acquisizione di nozioni scolastiche ma possa cercare di favorire altri aspetti dello sviluppo personale dell'allievo.

Il Regolamento di applicazione della legge sulla scuola media, recita che, di regola, l'allievo prosegue nelle varie classi nonostante le difficoltà che può incontrare, mentre la ripetizione è possibile solo a condizioni ben precise di tipo pedagogico.<sup>1</sup>

Chi segnala l'allievo al servizio chiede generalmente un rimedio contro il sintomo apparso, allo scopo di farlo scomparire e di evitare una ulteriore sua manifestazione. Esprime cioè una richiesta di normalizzazione.

---

1

"Art. 46 1) La promozione da una classe all'altra è sempre concessa quando l'allievo ottenga almeno la nota 4 in tutte le materie o, al massimo, due note 3 o una nota 2.

2) Negli altri casi la ripetizione della classe può essere decisa quando, cumulativamente:

- le insufficienze scolastiche dell'allievo siano gravi e tali da pregiudicare in modo determinante l'apprendimento negli anni scolastici successivi;

- le stesse insufficienze siano superabili attraverso la ripetizione della classe, sulla base di un esame delle cause delle difficoltà e delle possibilità di sviluppo delle attitudini e del comportamento dell'allievo;

- la ripetizione della classe risulti la soluzione più appropriata per permettere all'allievo di riprendere un corso di studi regolare.

3) La decisione è presa dal consiglio di classe, presieduto dal direttore, a maggioranza. Non è ammessa l'astensione. Tale decisione non può essere presa senza aver convocato preliminarmente i genitori e l'allievo e aver ascoltato le loro considerazioni in proposito.

4) I consigli di classe possono decidere la ripetizione della classe per una volta sull'arco del quadriennio; una seconda ripetizione può essere decisa solo in casi di prolungata assenza da scuola per motivi di salute o in altri casi particolari.

5) Nel caso di passaggio da una classe all'altra con insufficienze, i genitori possono chiedere di far ripetere la classe all'allievo con motivazione scritta al consiglio di direzione. La decisione spetta al consiglio di classe."

Si veda pure: JANNER B., La ripetizione della classe nel ciclo di osservazione, **Rivista del Servizio di Sostegno pedagogico della Scuola Media**, 2, 1987, p. 26 - 31

Di fronte a tale domanda, una prima risposta potrebbe consistere nel ricercare all'interno del soggetto stesso la causa che ha determinato questa manifestazione. Tuttavia l'allievo segnalato può essere solamente il **portatore del sintomo**, la cui origine si potrebbe invece trovare "all'esterno" del soggetto stesso. La riuscita scolastica o più in generale l'adattamento all'istituzione scolastica è la risultante di una complessa serie di interazioni dentro un sistema, composto perlomeno dalla struttura scolastica stessa, dai docenti, dalla classe in cui l'allievo è inserito, dalla personalità dell'allievo, dalla famiglia e dall'ambiente sociale.<sup>2</sup>

L'origine del "sintomo" si può situare in uno degli elementi del sistema ma anche nelle relazioni che fra di essi si sono man mano costituite e rafforzate. Il "campo d'azione" del SSP è definito dai "problemi del disadattamento" che si manifestano all'interno dell'istituzione scolastica, cioè all'interno di una struttura educativa e normativa. All'esterno vi sono altri servizi non più legati alla norma, e che intervengono sulla malattia, sui sintomi apparsi.

---

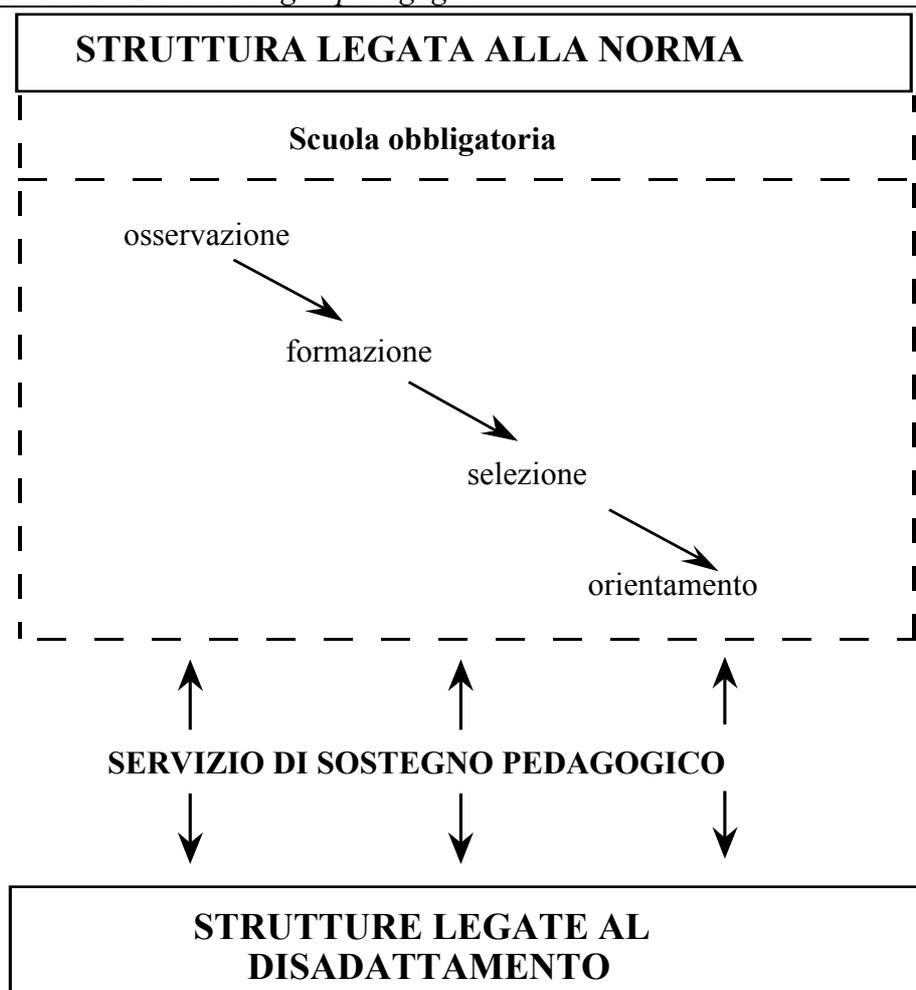
2

L. CANCRINI nella prefazione all'edizione italiana del testo di HALEY J., **Le strategie della psicoterapia**, Firenze, 1963, Sansoni Editore, scrive a pag. 12:

"Un primo punto da sottolineare è quello che riguarda il rapporto fra l'individuo ed il suo comportamento diverso. Rovesciando l'impianto della ricerca psicologica e psichiatrica tradizionale, molti ricercatori propongono oggi infatti l'assunto per cui il comportamento di un singolo individuo può essere adeguatamente compreso ed utilmente modificato solo se inquadrato nel contesto in cui esso assume forma e significato.

L'esplorazione sistematica delle relazioni interpersonali e delle leggi che regolano la vita dei gruppi di cui l'individuo fa parte costituiscono, una volta accettato questo punto di vista, un elemento indispensabile per la comprensione di ciò che accade e per l'attuazione di un intervento utile nelle situazioni di difficoltà.

(...) Ha egli (lo psichiatra) **a che fare con un malato e con una situazione che è determinata dall'esistenza di una malattia?** O ha egli a che fare con una situazione complessa all'interno della quale designare un individuo come malato corrisponde a un'esigenza funzionale del gruppo, nel migliore dei casi ad una semplice proposta di spiegazione?"



Ma qual è la funzione del SSP? Mantenere gli allievi nella norma? Farli rientrare nella norma? Evitare il più possibile la selezione? Orientarli verso servizi specialistici? Favorire una formazione dell'allievo secondo i suoi bisogni? Rispondere alle richieste dei docenti per il "bene" degli allievi? Per i docenti stessi? O altro ancora? O tutto ciò assieme?

Il Docente di Sostegno Pedagogico (DSP) è l'elemento di contatto che collega due visioni della realtà dell'allievo: la norma da una parte e la deviazione, il disadattamento dall'altra.

Sul DSP vanno a focalizzarsi le aspettative e gli immaginari dei vari membri dell'interazione pedagogica. Il suo profilo professionale lo qualifica come "agente" di **prevenzione** e di **intervento** sui fenomeni di disadattamento. Egli collega nell'immaginario degli operatori scolastici i due mondi, norma e devianza, suscitando nel contempo speranze e timori.

Dal punto di vista degli operatori scolastici è il soggetto-allievo che manifesta esplicitamente le difficoltà tramite i sintomi ormai divenuti classici: scarso rendimento, disattenzione, comportamento disturbante, ecc.

Noi stessi abbiamo l'abitudine di parlare di "casi di sostegno" e di "casi segnalati"<sup>3</sup>, intendendo così implicitamente che si tratta del ragazzo che deve essere "curato". Seguendo il modello medico-psicologico, si parla conseguentemente di ammissioni e di dimissioni dei "casi", come avviene nei servizi clinici.

Sulla base dell'esperienza svolta fin qui, questo modo di affrontare il problema sembra eccessivamente restrittivo. E' opportuno che il SSP precisi in modo più esplicito il suo modello interpretativo di fronte ai fenomeni di disadattamento e pure le sue modalità di funzionamento tenendo conto della sua posizione interna all'istituzione scolastica.

Qual è il "vero oggetto" su cui il servizio di sostegno e in prima persona l'operatore del servizio è chiamato ad intervenire? E' possibile definire un "vero oggetto"? L'allievo disadattato non è forse solo l'ostaggio di una situazione di interazione complessa? E' lui il disadattato o è solo la risultante di una situazione? Non è forse opportuno considerare l'allievo come giocatore di un gioco strategico?

Due sono fondamentalmente i sistemi con cui il docente di sostegno può entrare in relazione e con i quali concordare un intervento: quello scolastico e quello della famiglia del ragazzo a cui va aggiunto un terzo "sistema": quello della vita interiore, affettiva e cognitiva, del soggetto / allievo.

Il "problema" si manifesta nelle relazioni **fra** questi sistemi e si ripercuote inevitabilmente sull'insieme delle altre relazioni che legano l'allievo alla famiglia e alla scuola, oltre che sulle sue possibilità di investimento dell'attività scolastica. L'allievo può quindi essere portatore, perno o rivelatore del disadattamento.

**L'oggetto del lavoro del docente di sostegno è il "disadattamento".** Egli è chiamato a ridurne la portata operando sul piano della **prevenzione e dell'intervento**. Il fenomeno del disadattamento si manifesta attraverso la persona di un allievo e il suo comportamento visibile, ma è riscontrabile anche nell'atteggiamento degli insegnanti, nel clima educativo di una sede, nell'atteggiamento educativo della famiglia dell'allievo, nelle prospettive professionali che l'allievo può permettersi di avere.

Per qualche allievo il manifestare comportamenti scolastici disadattati è la conseguenza di una sua impossibilità a seguire ritmi e forme di apprendimento che mal gli si adattano. Questi comportamenti potrebbero essere riconosciuti dall'ambiente scolastico come dei segnali di questa disfunzione. Per altri allievi il "non andar bene a scuola" rientra in una dinamica, fors'anche già pre-esistente, per la

---

3

Il tentativo di introdurre il concetto di "situazione" (che riproporremo più avanti) ha incontrato e incontra tuttora resistenze, soprattutto latenti, anche da parte degli stessi docenti di sostegno.

quale la scuola diventa un luogo favorevole in cui situare il sintomo di un proprio malessere personale più profondo.

In ognuno di questi casi, l'allievo viene a trovarsi in una condizione in cui non è più "pienamente disponibile" a farsi influenzare dall'insegnamento proposto in classe dal docente. Egli si garantisce così una propria "integrità" ricevendo, attraverso la manifestazione sintomatica, una soddisfazione sostitutiva, pur tentando di rispondere all'esigenza di apprendere che la scuola continua a porgli. Le due forze contrarie si oppongono e rischiano di inibire l'evoluzione educativa auspicata.

L'"oggetto" dell'attività del docente di sostegno diventa allora:

- la relazione fra l'allievo (con la sua **sofferenza** personale) e le difficoltà di adattamento alla norma (quale richiesta dell'istituzione e della società);
- la relazione fra allievo e **docente** nel contesto scolastico, reale ed immaginario;
- la relazione fra allievo e **famiglia**, nel loro immaginario del vissuto scolastico;
- le relazioni interne all'**istituzione scolastica**, cioè le dinamiche di sede fra corpo docenti, direttore, consiglio di direzione, ecc. quali variabili che possono accentuare le manifestazioni di disadattamento dell'allievo.

Più che di "casi" di allievi sarebbe opportuno parlare di "**situazioni**" in cui gli allievi manifestano comportamenti scolastici ritenuti disadattati.

Più che limitarsi a concepire l'intervento sul singolo allievo, sembrerebbe allora opportuno centrare il lavoro di bilancio e di intervento sulle situazioni di disadattamento: cercare di leggerle nella loro complessità e valutare dove e come intervenire in funzione delle risorse di cui si dispone e di quelle che si riesce a suscitare nei diversi sistemi interessati.

### 3. Un problema di modelli

Il Servizio di sostegno pedagogico è un servizio creato dall'istituzione per rimediare ad alcune pecche del sistema scolastico: quelle legate al disadattamento. Ma la scuola, per sua "natura", è chiamata a valutare gli allievi, a selezionare, ed infine a fabbricare, secondo la formula di PERRENOUD, l'eccellenza scolastica.

Una funzione di questo tipo richiede i suoi sacrifici poiché non tutti gli allievi riescono, partendo da basi socio-scolastiche diverse, ad accumulare un capitale adattivo uguale nello stesso lasso di tempo: quello ammesso e richiesto dai ritmi scolastici. Le insufficienze iscritte dai docenti sui formulari dei giudizi di fine periodo o sui libretti scolastici, così come i comportamenti turbolenti o apatici di certi allievi ne sono alcune conseguenze. Per il Sostegno il dilemma è drastico e difficilmente risolvibile: adeguare il più possibile l'allievo alle esigenze scolastiche oppure privilegiare le sue specificità permettendogli di svilupparle nonostante le difficoltà scolastiche. Nel primo caso l'oggetto dell'intervento del sostegno è il **rendimento** scolastico dell'allievo, nel secondo è la **personalità del ragazzo** con le sue peculiarità individuali.

Nelle prossime pagine verranno affrontate ed approfondite queste due prospettive poiché riteniamo estremamente importante che l'operatore sia il più possibile cosciente del modello interpretativo che sta privilegiando e di quali ne siano le conseguenze.<sup>1</sup>

L'impostazione di ogni bilancio di una situazione di disadattamento segnalata e ogni scelta di intervento effettuata dal docente di sostegno pedagogico, riflettono un modello interpretativo.

Ogni docente di sostegno, per sua formazione, possiede uno o più modelli teorici attraverso i quali interpreta le situazioni di disadattamento e che applica in modo più o meno esplicito ed in modo più o meno sistematico.

La contrapposizione dei modelli potrà sembrare eccessiva o semplicistica ma non è nostra intenzione, nell'ambito di questo lavoro, approfondire maggiormente le distinzioni teoriche, per le quali si rinvia alla bibliografia<sup>2</sup>. Il nostro scopo è di caratterizzare le due posizioni per illustrare le difficoltà insite in una funzione composita quale è quella del docente di sostegno pedagogico. Discuteremo in seguito della possibilità di conciliare i due approcci.

---

1

Mauro MARTINONI si è già occupato di questo problema su *Scuola Ticinese*, No. 138, giugno - luglio 1987, pag. 7. Gli schemi riportati di seguito sono stati presentati nell'ambito di una sua comunicazione orale il 3.12.1986.

2

PAIN S., *Les difficultés d'apprentissage, diagnostic et traitement*, P. Lang, Berne, 1980, pagg. 11 - 13

MUCCHIELLI-BOURCIER A., *Educateur ou thérapeute, une conception nouvelle des rééducations*, ESF, Paris, 1979 oltre ai testi di BERDOT P. e BLANCHARD-LAVILLE C., che utilizzeremo più avanti nel testo.

Sul significato di psicologia dell'educazione si veda:

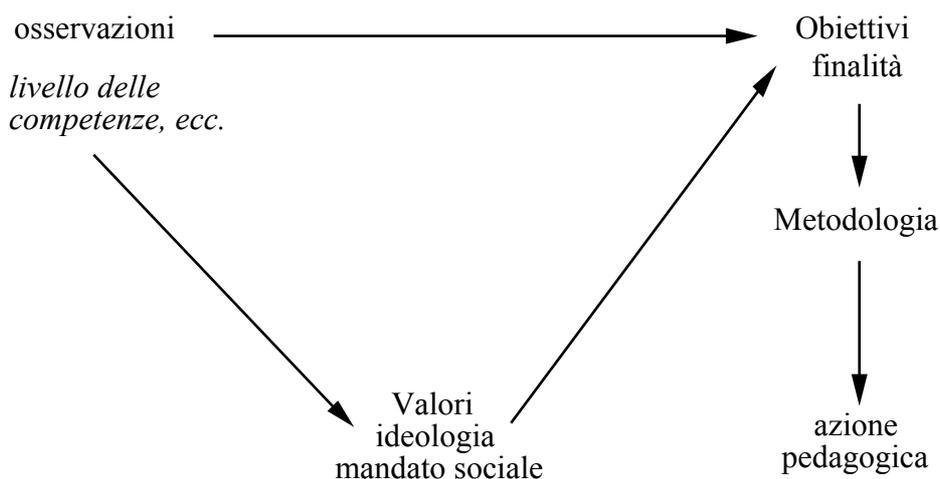
AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Angeli Ed., Milano, 1978, pagg. 53 - 60

### 3.1. Modello pedagogico - didattico

Il sistema scolastico possiede delle finalità e degli obiettivi espliciti che sono la traduzione di un mandato sociale che è affidato alla scuola. L'osservazione di una situazione S<sub>1</sub> da parte di un educatore - insegnante, viene confrontata con gli obiettivi prefissati in modo tale da poter definire una metodologia pedagogico-didattica che possa essere trasformata in azione pedagogica concreta con l'allievo o nella classe.

L'accento è messo sul prodotto di tale azione (raggiungimento di un obiettivo o performance dell'allievo) in modo che ad S<sub>2</sub> sia possibile constatare un progresso rispetto a S<sub>1</sub>.

L'insegnante dovrà preoccuparsi poi di graduare la progressione delle esigenze e delle aspettative verso l'allievo grazie alla conoscenza che avrà sviluppato delle possibilità di apprendimento del singolo allievo e della classe intera a cui si rivolge.



*"La pedagogia   per sua essenza normativa, in quanto possiede degli obiettivi dichiarati che corrispondono a mete finali desunte da modelli privilegiati di cultura, verso i quali ciascun educatore vuole condurre le generazioni giovanili (...)*  
*Questa "normativit " pu  essere diversamente trasmessa e manifestata: nella famiglia, essa ha valenze prevalentemente "etiche"; nella scuola essa si focalizza nei processi di insegnamento (creare segni nel soggetto per educarlo, indurre per "trarre fuori" dal soggetto stesso le sue caratteristiche da porre in rapporto con i modelli della cultura da apprendere) e di apprendimento (rielaborazione, da parte dell'allievo, della cultura proposta e trasmessa attraverso l'insegnamento); nei rapporti sociali (micro e macro-gruppi) si centra sullo scambio dinamico di modalit  di comportamento ed assume valenze prettamente comunitarie (...).*

*L'educazione agisce perciò prevalentemente sul piano del conscio, in un continuo riaggiustamento di tali obiettivi (etici, estetici, sociali, culturali in senso lato) alla realtà, per condizionarla ed orientarla alla realizzazione delle mete finali.*

*Il principio di realtà è dunque continuamente presente e si traduce, nella pratica educativa, in continuo gioco, nella maggior parte di casi conflittuale, tra i processi di individualizzazione (rispetto per le caratteristiche e per la storia personale del soggetto) e socializzazione (adattamento del soggetto alle norme culturali e sociali). Sul piano dei rapporti questo continuo divenire dialettico tra le esigenze soggettive e la "normatività" sociale è giocato in maniera assai differente (...).*

*Il movimento che contraddistingue in ogni caso un processo educativo è movimento che va dall'esterno all'interno, dal conscio all'inconscio, dall'istituzionale al personale, dai modelli adultistici alle esigenze giovanili"<sup>3</sup>.*

BERDOT e LAVILLE <sup>4</sup> parlano di dispositivo didattico o di situazione didattica:

*"Dans une situation didactique classique, il s'agit d'un face à face entre un enseignant et un groupe d'élèves et ce, quelle que soit la disposition topographique réelle de la salle. Au plan manifeste, la visée est de faire acquérir aux élèves des éléments du savoir en vigueur. Autrement dit, l'enseignant se propose comme relais pour aider l'élève à s'inscrire dans le champ culturel. Par là, il est légitimé dans sa parole professorale. Il est engagé par l'Institution pour tenir la place de celui qui assure la transmission.*

*Cette situation présuppose que l'élève soit sain : il est censé prêt à recevoir d'un enseignant, de cet enseignant-là, des éléments du savoir qui est celui de la communauté scientifique du moment, pour se les approprier.*

*Le temps est compté à l'enseignant avec chaque groupe d'élèves. Cela se traduit en prescriptions programmatiques auxquelles il doit se soumettre. Et par voie de conséquence, l'enseignant est bien souvent amené à anticiper des réponses à des questions que les élèves ne se sont pas posés, faute de temps..."*

Quando la prassi pedagogico-didattica realizzata nella classe non raggiunge pienamente il suo scopo con tutti gli allievi, viene segnalato il disadattamento. Operativamente, il modello pedagogico si svolge nel seguente modo:

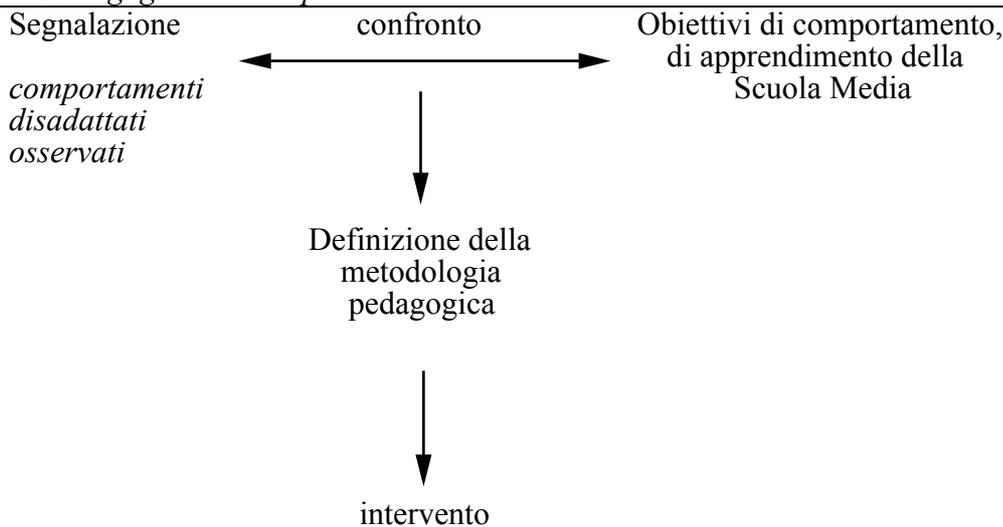
---

3

SEMERARO R. Verso un approccio interdisciplinare tra la prospettiva pedagogica e quella clinica, **Atti del Convegno di Grado**, 1981, pagg. 100 - 103

4

BERDOT P. e BLANCHARD- LAVILLE C., **Le psycho-pédagogue en mathématiques: enseignant et/ou thérapeute**, 1988, ciclostilato, p.3 -4



Applicando il modello pedagogico il docente di sostegno dovrebbe affrontare la discrepanza che si è creata fra le esigenze socio-scolastiche e il comportamento-apprendimento dell'allievo. **Il suo scopo sarà quello di cercare di ridurre tale scarto, migliorando ciò che l'allievo potrà produrre, in termini di apprendimento o comportamento.**

Allo scopo di migliorare le condizioni di apprendimento, attenzione particolare verrà posta dal DSP alla metodologia di intervento. Essa sarà favorita dal rapporto privilegiato che può instaurarsi fra docente di sostegno e allievo e dalle conoscenze psico-pedagogiche dell'operatore che gli permetteranno l'elaborazione di strategie didattiche specifiche ai bisogni dell'allievo.

Sarà preoccupazione del docente sviluppare una gradualità di apprendimento conoscitivi e comportamentali che tenga conto delle possibilità mentali dell'allievo, cogliendone gli ostacoli e le inibizioni, e valutando gli aspetti di scarsa motivazione in relazione al funzionamento globale dell'individuo.

### 3.2 Modello clinico-medico (e psicologico)<sup>5</sup>

Di diversa impostazione è il modello medico-clinico che privilegia invece l'intervento sulla personalità dell'allievo.

C. CHILAND così si esprime sulla relazione fra intervento educativo e psichiatria:<sup>6</sup>

<sup>5</sup>

Nel capitolo seguente vengono usati termini quali "psicologico", "psicoterapeutico", "psicoanalitico". Le differenze di significato di questi termini vengono precisate solo laddove ciò è ritenuto indispensabile.

<sup>6</sup>

CHILAND C., **Scuola e Psichiatria**, Franco Angeli Editore, Milano, 1973, pagg. 17 -18

La relazione fra soggetto e vita scolastico - familiare è così formulata dalla psichiatra Chiland (pagg. 18 - 19).

"Molto frequentemente il bambino viene condotto alla visita nel consultorio perché ci si lamenta di lui, più raramente per il fatto che egli si sente a disagio.

Può accadere che ci si lamenti di lui, e che egli soffra, e che sia lui stesso a chiedere un aiuto durante la visita, ma il motivo della visita è stata la lamentela sul bambino, e ciò a tal punto che è possibile affermare che il bambino stesso è il sintomo dei genitori.

Viene dunque a crearsi una situazione complessa che è necessario valutare: il bambino, con i suoi turbamenti, reagisce "normalmente" a domande "anormali" provocate dall'ambiente circostante, oppure risponde "anormalmente" a domande "normali"?

(...)

*"E' accertato che oggi la psichiatria infantile si interessa delle difficoltà di apprendimento, delle manifestazioni emotive, dei disturbi di carattere, che fino a ieri erano di competenza unicamente degli educatori, dei genitori e degli insegnanti. Tuttavia, e ciò va da sé, ma è necessario ripeterlo, la psichiatria infantile non pretende in alcun modo di sostituirsi all'educatore. Gli può comunicare qualcosa di ciò che ha appreso nel corso delle ore trascorse a districare i rapporti che intercorrono fra i disagi subiti nell'infanzia e le turbe dell'età adulta"(...). Attraverso la collaborazione, psichiatra e educatore possono raggiungere un esito migliore nella ricerca delle difficoltà infantili".*

*A proposito del metodo usato dagli psicologi G. EVEQUOZ ricorda come: "il est intéressant de constater que la méthode utilisée par le psychologue pour découvrir les causes de l'inadaptation scolaire ressemble étrangement à celle utilisée en médecine, comme l'illustrent les termes de diagnostic, de dépistage, d'anamnèse. Ce modèle est linéaire: la maladie ou l'inadaptation est déterminée par un événement antérieur qui trouve son origine dans le passé"<sup>7</sup>.*

In effetti, lo psicologo cerca, per esempio, attraverso una valutazione psicologica, di giungere ad una diagnosi e poter così definire le indicazioni terapeutiche che dovranno permettere di migliorare l'equilibrio personale del paziente.

---

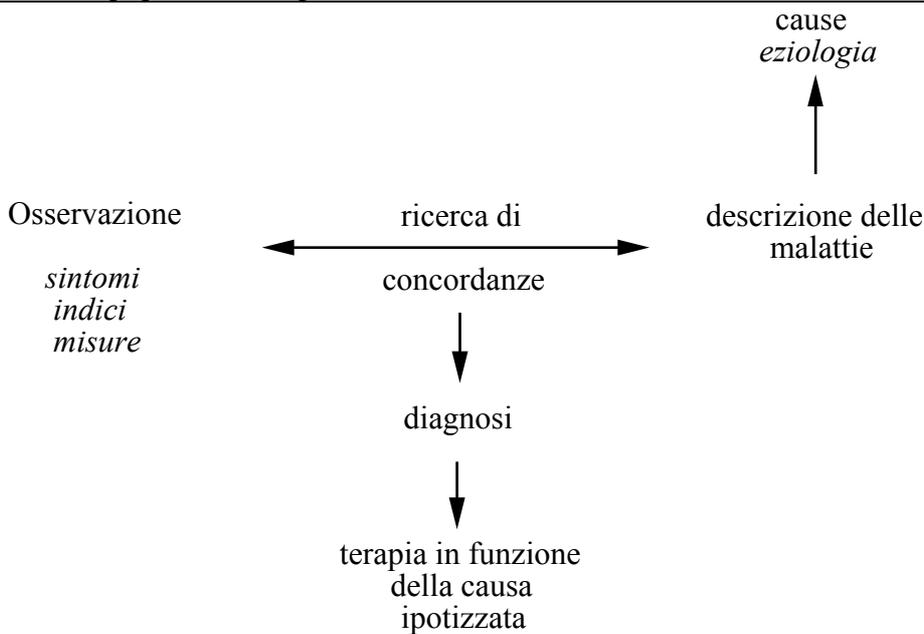
Lamentarsi o meno del disturbo di un bambino, non dipende solo dall'intensità del turbamento; dipende anche dalla tolleranza o dall'intolleranza di colui che si lamenta.

L'intolleranza può essere eccessiva rispetto a manifestazioni irritanti, ma che son proprie dell'infanzia.

Anche la tolleranza può essere sproporzionata e alcuni genitori sono del tutto soddisfatti del loro bambino, che invece ha chiaramente delle turbe".

7

EVEQUOZ G., De la confusion de l'enfant à la confusion du contexte institutionnel: Réflexion systémique sur le rôle du psychologue dans l'école, in **Bollettino svizzero degli psicologi**, settembre 1986, pag. 268



*"L'ambito clinico ci pare focalizzato infatti in un cammino diverso da quello pedagogico. L'aspetto finalistico, socialmente codificato che è proprio della prospettiva pedagogica, viene, a nostro avviso, considerato aspetto non prioritario, poiché nell'itinerario clinico, più che l'aspetto "normativo", ci pare prevalga l'aspetto "soggettivo", più che il principio di realtà, il principio di "piacere", inteso come emergenza dei bisogni del soggetto di vivere ed estrarre le proprie pulsioni profonde sul piano del tutto personale coinvolgendo la dimensione del mondo simbolico ed immaginario, dimensione spesso contraddittoria rispetto alla normativa sociale. L'aspetto inconscio, l'ambito dell'irrazionale sono perciò i punti di attenzione fondamentale di un approccio clinico, che ci pare vada caratterizzandosi prevalentemente in un cammino che va dall'interno del soggetto all'esterno, dal personale al sociale, dalle esigenze più profonde dell'uomo ai modelli sociali codificati.*

*E' per tale ragione che gli aspetti "istituzionali" che tanta parte hanno nei rapporti educativi di natura familiare, scolastica, sociale, non divengono variabili essenziali, quanto meno prioritariamente, in un approccio di tipo clinico."*<sup>8</sup>

Il modello clinico - psicologico di origine medica si interessa della vita interiore cercandovi gli elementi per una comprensione della dinamica propria al soggetto che lo ha portato alle manifestazioni segnalate come disadattate, facendo astrazione dalle condizioni istituzionali che le hanno generate. Grazie alla comprensione abbozzata nelle prime fasi dell'indagine (diagnosi), si andrà definendo l'indicazione terapeutica che potrebbe essere di tipo pedagogico oppure psicoterapeutico. Anche l'intervento di stampo psicanalitico si iscrive in questo modello:

8

SEMERARO R., op cit., pagg. 103 - 104

*"Dans la situation analytique classique, divan-fauteuil, la relation est duelle. Elle évite le face à face. Au plan manifeste, il ne s'agit pas d'un projet visant la transmission d'un savoir. Tout au contraire, il s'agit de la découverte du savoir que le patient porte en lui, sans le savoir. Et alors que, selon le modèle à la didactique, le patient pourrait attendre que l'analyste lui délivre le savoir qu'il ne peut manquer d'avoir sur lui, le patient, celui-ci découvre au fil du temps que ce savoir n'est pas chez l'analyste mais bel et bien chez lui, à condition que l'autre - analyste l'aide à en retrouver l'accès.*

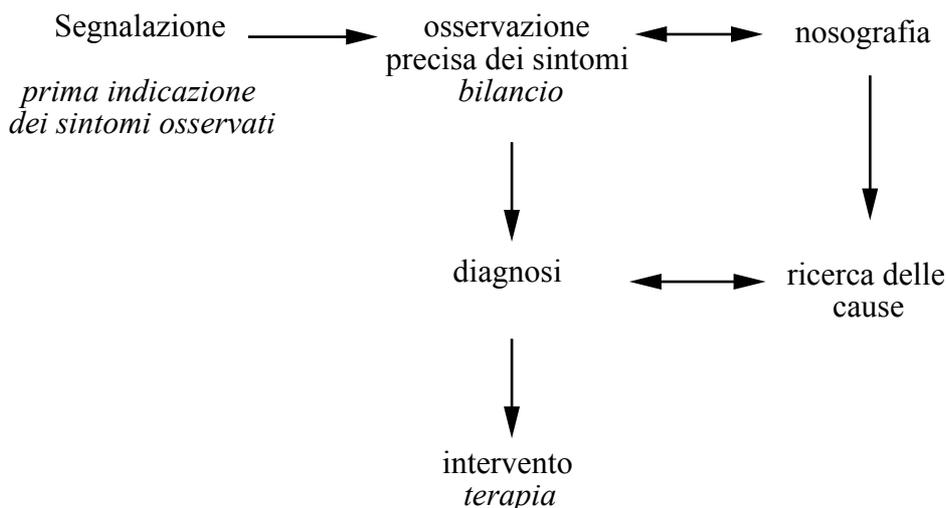
*La situation analytique suppose un patient qui souffre et demande une aide; elle vise la guérison.*

*Dans la situation analytique, le patient ne manque pas de poser des questions brûlantes pour lui. Il a le désir de savoir....*

*L'analyste a tout son temps. Il peut ne pas répondre aux questions du patient ou en tout cas différer ses réponses jusqu'au moment où il le juge opportun.*

*L'analyste, en principe, ne juge pas le patient."*<sup>9</sup>

Operativamente, il modello medico-clinico, si svolge nel seguente modo:



Se nell'intervento pedagogico è la norma l'elemento di riferimento per contenere il comportamento dell'allievo, nel caso dell'analisi o della psicoterapia più in generale l'elemento chiave diventa l'interpretazione all'interno del discorso simbolico espresso dal soggetto. Non ci si preoccupa qui dell'aggancio con la realtà come è invece il caso della pedagogia. Il tempo e lo spazio sono quelli della relazione, espressa nel vissuto affettivo del soggetto, nella maggior parte dei casi senza costrizioni legate al reale.

Nella situazione scolastica, le manifestazioni di comportamento, di rendimento scolastico o più in generale l'atteggiamento verso la conoscenza sono considerati quali indici di sintomi.

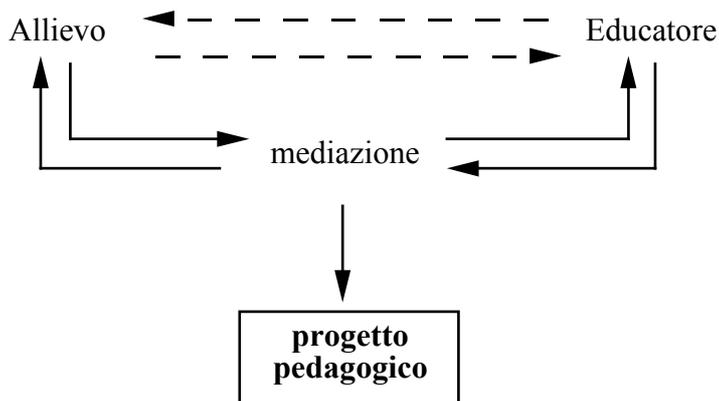
Nel caso di un'applicazione del modello "clinico" al sostegno pedagogico si tratterebbe per il docente di sostegno di capire le cause del disadattamento nel contesto delle relazioni attuali affettive e sociali oppure rifacendosi a quelle del passato dell'allievo.

Se la psichiatria "classica" cerca di definire una diagnosi da cui derivare una terapia, per il docente di sostegno pedagogico ciò non è sempre necessario poiché questo lo può portare ad esaminare un ambito ben più vasto della personalità e delle relazioni stabilite dall'allievo di quello strettamente scolastico. E' però indubbio che in certi casi un bilancio approfondito può essere utile per situare convenientemente i sintomi scolastici nell'insieme delle modalità di adattamento del soggetto-allievo, anche se poi rimane da valutare fin dove sia compito dei servizi scolastici intervenire su aspetti non attuali della vita personale del soggetto-paziente-allievo.

In sintesi:

il **modello pedagogico**, quando applicato al SSP, tende a portare l'allievo a meglio adeguarsi alle richieste istituzionali. Ciò avviene con la definizione di un progetto d'intervento pedagogico che privilegia l'ottenimento di un prodotto (sapere o comportamento) e con la ricerca dei mezzi che meglio permettono tale raggiungimento (aspetto metodologico del lavoro del docente di sostegno).

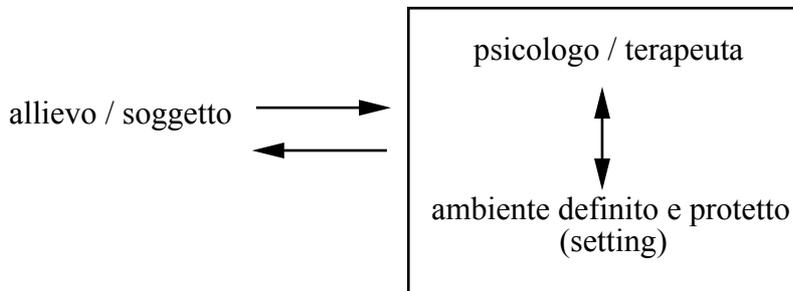
L'**intervento pedagogico** si può riassumere nel seguente schema:



Il **modello clinico - psicologico** tende a migliorare la relazione che il soggetto ha con se stesso (con il suo vissuto attuale o passato) e con gli altri, attraverso la creazione di uno scambio privilegiato con lo psicologo - terapeuta. L'accento

dell'intervento è posto sulla creazione di questo spazio di scambio e sui processi che vi si svolgono.

L'**intervento clinico - psicologico** si può riassumere nel seguente schema:



#### 4. Pedagogico e/o terapeutico?

Nel capitolo precedente abbiamo cercato di definire i due modelli attraverso alcune loro caratteristiche specifiche. L'approccio pedagogico si rifà a un aspetto di norma sociale mentre l'approccio psicologico si muove verso l'interno del soggetto per capirlo o per interpretarlo (per esempio nell'ambito psicoterapeutico d'ispirazione analitica). Ambedue gli approcci tendono a chiarire e modificare il funzionamento del soggetto cercando di contenerlo di fronte alle esigenze sociali e di fronte alle proprie ansie.

L'approccio pedagogico cerca un aggancio con il reale, l'approccio clinico - psicologico cerca di sondare o di ricreare le possibilità per un intervento scolastico.

In realtà i due approcci possono convergere su modalità analoghe poiché anche il pedagogista deve porre attenzione alla relazione e lo psicologo saper porre dei limiti al comportamento del soggetto, essere cioè normativo, se questo può servire a tranquillizzarlo.

Il loro interesse comune è l'Io del soggetto. Ma mentre la pedagogia cerca di potenziare le funzioni della razionalità, della creatività, la capacità di lavoro autonomo e di decisione, la psicologia cerca dapprima di sondare il funzionamento delle difese cercando di aumentare la coscienza dell'individuo sottraendo spazio al funzionamento dell'Es. L'incremento dello spazio cosciente deve permettere, quale conseguenza, il contatto e il dominio sulla realtà grazie alla promozione dei processi consci e all'ampliamento delle zone non conflittuali. La tensione epistemofila è possibile quando le manifestazioni legate alla vita conflittuale calano e lasciano spazio ad un'attività mentale sublimata. **Lo scopo precipuo della pedagogia non è quindi di approfondire il senso delle difese ma anzi di promuovere la disattenzione verso i conflitti interiori** e spingere il soggetto verso l'interesse per la realtà esterna allo scopo di meglio conoscerla per poterla controllare e trasformare in modo funzionale ai propri bisogni. L'intento primario di un approccio psicologico (e a maggior ragione psicanalitico) è invece di centrarsi sugli aspetti meno consci e più conflittuali del soggetto e sulle sue modalità di funzionamento.

L'analisi svolta sopra mette in rilievo il diverso orientamento dell'intervento nei due approcci, ma nella pratica quotidiana di sostegno "pedagogico" all'allievo non è possibile definire né una priorità dell'uno sull'altro, né un'esclusività dell'uno rispetto all'altro approccio. Scivolamenti da un piano all'altro sembrerebbero inevitabili durante un intervento<sup>1</sup>. E' impossibile e forse anche ingenuo pensare di "sostenere"

---

1

Su questo tema si ricorda quanto esposto da M. CIFALI nelle giornate di aggiornamento del Servizio di sostegno pedagogico il 5-6 aprile 1989 a Lugano-Canobbio

l'allievo o solamente negli aspetti scolastico-didattici o pedagogici, oppure solo tenendo conto del suo sviluppo psicologico-cognitivo, o ancora solamente in modo terapeutico. La domanda esistente nella richiesta d'aiuto dell'allievo si lascia difficilmente inquadrare in schemi così chiari e puliti.

La difficoltà scolastica può essere una semplice difficoltà tecnica d'apprendimento, ma può anche avere un senso diverso più profondo. Le difficoltà di adattamento possono essere indici dell'esistenza di una zona conflittuale nell'allievo che non permette lo sviluppo di un Io autonomo capace di investimenti sublimati. Spesso la difficoltà non è solo legata al recupero in una materia ma coinvolge, in modo più o meno cosciente per il soggetto, l'insieme della persona - allievo. L'apprendimento scolastico è uno spazio in cui l'allievo ha l'occasione di agire (anche) i suoi conflitti inconsci!

*"Au psycho-pédagogue, l'enfant ou l'adolescent amène des propositions d'exercices scolaires. La relation est duelle; les deux partenaires sont face à face (ou côte à côte). La demande de l'élève - il se présente bien là comme élève en souffrance - est apparemment d'ordre didactique. Le psycho - pédagogue n'a pas cependant à soutenir comme l'enseignant la fiction de l'élève prétendument apte à apprendre ni celle du sujet clivé. Le psycho - pédagogue a le choix d'emblée : il peut tenter de répondre à cette demande sur le même registre; utiliser des techniques didactiques dont il pense qu'elles peuvent aider l'élève a surmonter ses difficultés, somme toute répondre comme un enseignant dans les conditions d'une leçon particulière. Ou bien, il peut différer sa réponse purement didactique au profit d'un travail davantage axé sur les difficultés et le mode de fonctionnement de l'élève que sur le contenu et la performance, en prenant le temps d'accompagner son cheminement de pensée et en verbalisant avec lui les principales phases de ce parcours. Il ne s'agit pas d'une alternative tranchée et définitive; le psycho-pédagogie a le choix d'une conduite souple adaptée à ce que son écoute clinique lui suggère au fil des séances"<sup>2</sup>.*

L'articolazione fra intervento didattico, pedagogico, educativo, psicopedagogico, psicologico, terapeutico, indipendentemente dalle definizioni che ne diamo, non sembra essere questione di scelta fra l'uno e l'altro. Se un blocco scolastico deve essere capito anche come la manifestazione di una sofferenza di vita, l'intervento che siamo chiamati a svolgere dovrà essere **diversificato a seconda delle necessità e dei momenti**.

P. JEAMMET pone il problema in termini analoghi riferendosi al lavoro con l'adolescente:<sup>3</sup>

---

2

BERDOT P. e BLANCHARD - LAVILLE C., op. cit., pagg. 10 - 11

3

JEAMMET P., Réalité externe et réalité interne, importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence, *Revue française de psychanalyse*, 3 - 4, 1980, pagg. 482 - 483

*"En somme faut-il donner la priorité à notre action sur le monde interne de l'adolescent? Ou faut-il la réserver aux aménagements de la réalité externe en faisant confiance à la capacité de celle-ci de permettre l'évolution de celui-là? Le fait même d'être constamment sollicités par les adolescents à travailler à la frontière de ces deux faces de la réalité nous a amené à considérer qu'il était nécessaire de réfléchir sur leur articulation et que c'était peut-être là une des données sinon spécifique, du moins essentielle de l'adolescence. Il ne serait plus alors question de priorités, ni de débats sur l'importance respective du psychologique et de l'éducatif dans la maturation de l'adolescent, mais plutôt de comprendre comment ces deux faces de la réalité retentissent l'une sur l'autre, et quels liens dynamiques les unissent, afin de les utiliser conjointement et complémentaires. La lecture des nombreuses publications psychanalytiques sur l'adolescence nous a conforté dans cette position. Peu de réponses sont en effet apportées à ces questions, et le débat reste ouvert entre ceux qui accordent la priorité aux tâches développementales et adaptatives de l'adolescent, et ceux pour lesquels l'avenir se jouant au niveau du monde interne, il est nécessaire de se focaliser quasi exclusivement sur ce dernier."*

Per i problemi di adattamento scolastico, torniamo all'articolazione fra cognitivo e affettivo.

*"La grande découverte de ces dernières décennies aura été de mesurer à quel point les deux secteurs, affectif et cognitif, sont indissociables ou plutôt ne sont dissociables que du point de vue de l'analyse psychologique. Ils procèdent en fait d'une même genèse et leur développement est étroitement imbriqué. Des idées sont apparues de plus en plus claires et évidentes: les échecs intellectuels ne sont pas forcément dus à un bas niveau de l'intelligence, il existe de fausses débilites... les cancrs (de l'école traditionnelle) sont peut-être des dyslexiques ou des inhibés,... il ne faut pas s'obstiner à apprendre une matière quelconque à un enfant qui pour une raison ou une autre n'est pas perméable, n'est pas « ouvert » à cet enseignement - là.... On s'intéresse aux « motivations négatives »."*<sup>4</sup>

Un atteggiamento psico-pedagogico ed educativo che tenti di rimotivare l'allievo all'apprendimento, oltre che un effetto indirettamente ma necessariamente "terapeutico", può creare le condizioni per un reinvestimento delle capacità cognitive e che giustifica un intervento sui suoi meccanismi di apprendimento, sulle strategie cognitive da lui usate nella risoluzione di problemi. Per giungere a ciò è necessario fornire all'allievo uno **spazio** di sostegno che potrà avere valenza terapeutica, cioè portare ad una modifica della situazione di stallo in cui l'allievo si trova.

4

MUCCHIELLI-BOURCIER A., op. cit., pag. 131

S. PAIN, che propugna un intervento sulle difficoltà di apprendimento degli allievi che qualifica di "psicologico" sostiene, in maniera ottimistica, che:

*"Nous n'avons pas rencontré, au cours de notre expérience psychologique, de cas de déplacement de symptôme, une fois surmonté celui qui portait sur l'apprentissage. Nous avons pu observer au contraire plusieurs cas pour lesquels la confiance et l'autonomie obtenues grâce à un bon apprentissage ont contribué à faire disparaître quelques comportements phobiques (crainte de l'obscurité, de la solitude, de l'ennui, etc.) ou obsessionnels (ordre compulsif, rituels), tout en contribuant à développer des qualités propres à l'expression d'expériences personnelles."*<sup>5</sup>

Al di là della confusione terminologica della letteratura attuale e nella molteplicità delle opzioni teoriche che abbiamo tentato di illustrare fin qui, ritroviamo comunque sempre un allievo che con il suo complesso funzionamento mal si lascia inquadrare in questo o quel modello interpretativo. Non è forse indispensabile oggi assumere una posizione eclettica ed **adottare modelli e dispositivi di intervento variati** in funzione delle diverse richieste e esigenze a cui dobbiamo far fronte?

Prima di rispondere a questa domanda e portare qualche proposta è però necessario soffermarsi su una ulteriore variabile che condiziona il progetto di intervento che il docente di sostegno cerca di sviluppare con l'allievo: l'istituzione scolastica stessa.

---

5

PAIN S., *Les difficultés d'apprentissage, diagnostic et traitement*, Lang ed., Berne, 1980, pag. 124

## 5. Nell'istituzione scolastica

Il docente di sostegno non solo opera all'interno ma addirittura appartiene all'istituzione-scuola. Rispetto alla situazione di relativa autonomia dei servizi esterni, questa particolare posizione riduce non di poco la sua indipendenza di azione. I suoi margini di libertà di fronte alle richieste di riadattamento degli allievi in difficoltà, si ritrovano ristretti. La sua posizione nei confronti dei partner (genitori, direzione, docenti, ecc.) è più complessa.

Il "**tempo**" di risposta alla richiesta e di intervento **gli è contato**; contrariamente ad un operatore esterno che può decidere in tutta libertà, in funzione del quadro teorico adottato, come e quando intervenire. Il tempo delle **scadenze scolastiche** è fisso ed è entro questi limiti temporali che egli deve riuscire a sviluppare il suo intervento.

Cosa diventa allora il progetto di sostegno?

Siccome non è sempre possibile considerare le difficoltà scolastiche come un semplice problema didattico, bisogna necessariamente disporre di tempo per instaurare una relazione sufficientemente positiva perché si possa valutare il problema manifestato dal ragazzo nella sua globalità.

*"L'acquisition de connaissances reste bien sûr un objectif constant qui doit être restitué dans une perspective thérapeutique."*<sup>1</sup>

Il **rischio** diventa quello di oscillare in continuazione fra il docente che recupera difficoltà "tecniche" e lo psicologo che assume funzioni terapeutiche. Nel breve lasso di tempo a disposizione fra la segnalazione e le scadenze di fine periodo o fine d'anno, il docente di sostegno deve riuscire a impostare quell'intervento che valuta come più efficace scegliendo fra l'agire sul sintomo manifestato oppure sulle cause relazionali o personali più nascoste. E questa **scelta necessaria** non è sempre facile da effettuare!

A. CANEVARO<sup>2</sup> rileva come la funzione di insegnante di sostegno sembra essere molto esposta al rischio del **doppio legame**.

Il messaggio che potremmo inviare all'allievo sarebbe del tipo: io ti accolgo a sostegno perché tu sei come tutti i tuoi compagni e hai gli stessi diritti ma nello stesso tempo, siccome sei diverso da loro viste le difficoltà di adattamento che incontri, non sei veramente come gli altri tuoi compagni. Sei uguale ma sei diverso.

---

1

CERVONI A. e CHARBIT C., *La pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, PUF, Paris, 1986, pag. 171

2

CANEVARO A., Il doppio legame e la funzione di interfaccia, in *Educatore*, 6, 1984, pagg. 12 - 15

L'ingiunzione può essere paradossale: sii te stesso (vista la tua diversità di adattamento) ma sii uguale agli altri (perché io docente di sostegno devo tendere e se possibile riuscire a reinserirti nel normale curriculum scolastico).

La posizione interna all'istituzione del docente di sostegno pedagogico e il tempo limitato a sua disposizione lo possono spingere a assumere un doppio atteggiamento, oscillando fra accettazione del ragazzo in quanto persona con bisogni specifici (comprensione "psicologica") e atteggiamento normativo tendente alla normalizzazione (modello pedagogico).

Nella scuola come in altri servizi sociali, affiorano a volte irriducibili contraddizioni: l'obiettivo di favorire il pieno sviluppo delle potenzialità dell'allievo/soggetto si scontra con la necessità di valutarlo e selezionarlo in funzione di obiettivi conoscitivi e comportamentali che la scuola stessa ha contribuito a definire.

La stessa confusione, come osserva EVEQUOZ, si ritrova nelle interazioni e negli scambi fra gli adulti che attorniano l'allievo segnalato a "sostegno"<sup>3</sup>:

*"Cette confusion, présente dans les agissements de l'enfant, se retrouve dans les interactions et les échanges qui l'entourent: entre les adultes on observe des accusations mutuelles d'incompétence, des escalades symétriques, une perte de l'estime de soi. La complémentarité fonctionnelle entre les sous-systèmes a disparu, c'est l'apparition des escalades compétitives: l'un des partenaires pense que son vis-à-vis ne respecte plus son engagement, qu'il n'est plus compétent pour le faire. Le but des relations n'est plus centré sur l'enfant, sur son développement, sur son éducation, mais sur celui qui l'emportera dans les conflits. En soi la co-existence n'a plus de sens. Ce sont des jeux sans fin, des circuits répétitifs qui bloquent tout processus éducatif. Il est clair que l'enfant participe aussi par ses comportements à ce jeu et qu'il peut même en tirer des bénéfices (par exemple il n'est plus soumis aux contraintes, il fait ce qu'il désire)."*

Per il docente di sostegno pedagogico il rischio è quello di credere che sia lui il detentore del sapere pedagogico e della conoscenza dell'allievo.

Egli può pensare che le sue indicazioni siano quindi ciò che è "veramente" necessario per l'allievo e che se gli altri membri dell'istituzione non vi si conformeranno, non sarà possibile "riadattare" l'allievo.

E' ovvio che tale posizione è insostenibile e controproducente, anche se vi si può essere spinti dalle aspettative e dagli immaginari che vengono proiettati sul servizio e sull'operatore del sostegno pedagogico.

---

3

EVEQUOZ G., op. cit., pag. 267

La richiesta d'intervento del docente di sostegno espressa dal docente di classe tende ad ottenere un miglioramento della situazione dell'allievo e la scomparsa del sintomo che ha suscitato la segnalazione.

In alcuni casi vi è l'offerta di collaborazione da parte del segnalante, in altre occasioni si chiede semplicemente l'allontanamento dell'allievo che pone il problema. Nella maggior parte dei casi vi è l'espresso desiderio che qualcuno si prenda la responsabilità del "caso". E' questa la reazione del docente che è giunto al limite di quanto è nelle sue possibilità o di quanto è disposto a fare per migliorare la situazione dell'allievo. E' facile allora che il docente di sostegno cada in conflitto con il docente segnalante se egli, come psicopedagogo, tende ad evitare la delega. Se l'allievo portatore del sintomo, è ritenuto la causa del comportamento e di un rendimento inadeguato, la richiesta al pedagogo sarà di intraprendere una rieducazione, allo psicologo di cercare le cause dei disturbi e di procedere ad una "terapia" in modo da riottenere un allievo che possa funzionare "normalmente".

Nella pratica privata, il paziente-cliente che consulta uno specialista o uno psicologo è colui che sente di aver un problema e chiede aiuto per risolverlo.

Nell'ambito scolastico è raro che sia l'allievo ad autosegnalarsi (14% nell'87/88 dei casi assunti): è invece la famiglia o nella maggior parte dei casi la scuola che segnala l'allievo al docente di sostegno. La segnalazione designa solitamente l'allievo come il soggetto patologico, portatore del problema.

Il segnalante è di fatto colui che ha già svolto una "diagnosi" e chiede conferma della stessa allo specialista oppure è qualcuno che ha già tentato una sua terapia risultata insoddisfacente e che chiede allo "psicologo onnipotente" di risolvere il problema rimasto irrisolto. L'operatore del Servizio di sostegno pedagogico non è tuttavia in misura di "cambiare" l'allievo come gli viene richiesto, anche se è psicologo, poiché raramente è pure psicoterapeuta e poiché, operando nella scuola, non si trova nelle condizioni definite dal quadro d'intervento della psicoterapia (setting specifico). Il desiderio di annullare la manifestazione considerata patologica è comunque molto resistente a simili limiti.

L'oggetto su cui il Servizio di sostegno pedagogico è chiamato ad intervenire non è né il semplice rendimento scolastico, né la sola vita psicologica dell'allievo, bensì la complessa relazione disadattata che si è venuta a creare fra un allievo e la struttura scolastica che non riesce più a raggiungere le finalità e gli obiettivi a lei affidati. Di fronte a tale complessità e tenuto conto della posizione interna all'istituzione del docente di sostegno, vale la pena di ricordare le proposte di G. EVEQUOZ<sup>4</sup>, anche se il suo psicologo scolastico non coincide esattamente con il nostro docente di sostegno.

*"Il doit donc redéfinir ses rapports face à l'école et face au public en général, en évitant principalement deux écueils: la psychiatisation de son intervention et*

---

4

EVEQUOZ G., *Le contexte scolaire et ses ôtages*, vers une approche systémique des difficultés scolaires, ESF, Paris, 1984, pagg. 56 - 59

*l'induction de positions symétriques compétitives chez les personnes qui entrent en contact avec lui (...)*

*Les notions théoriques de «définition de la relation» et de «marque du contexte» deviennent centrales pour comprendre dans quel sens le psychologue désire collaborer avec l'école".*

L'operatore che vuole agire in prospettiva sistemica deve:

*"(...) définir avec les opérateurs de l'école (enseignants, inspecteurs) une relation «complémentaire one-up», dans laquelle il a une position haute.*

*Si l'observateur veut former un «sur-système», effectuer des changements et permettre aux personnes prises dans un jeu sans fin d'en sortir, il doit bénéficier avant tout d'une position haute et directive (...).*

*Les thérapeutes de familles ont souligné l'importance d'une position directive, ce qui implique d'être «up» lorsque l'on veut procéder à des changements au niveau des relations. Or, jusqu'à maintenant, le psychologue se trouvait habituellement avec les opérateurs de l'école, soit dans une position d'escalade compétitive, soit dans une position complémentaire «one - down». Les effets de ces relations étaient, la plupart du temps, l'incapacité pour lui d'être efficace."*

Questa posizione non è facile da assumere per un docente di sostegno perché egli è definito quale "docente" ed appartiene all'istituzione scolastica. Ciononostante è necessario che egli tenda verso la creazione di contesti collaborativi <sup>5</sup> che evitino la semplice delega o la scalata simmetrica. Attraverso l'instaurazione di una flessibile complementarietà egli riconosce nel contempo il valore dell'insegnante con il quale sta collaborando, specifica gli ambiti di competenza reciproci e riduce l'eventuale distanza esistente fra loro. Quando la comunicazione passa male, farà ricorso alla metacomunicazione.

Il suo ruolo deve tendere anche alla messa in relazione delle parti coinvolte nelle difficoltà scolastiche manifestate dall'allievo, assumendo quella che in informatica si definisce "funzione di interfaccia".

Non vogliamo qui addentrarci nei problemi teorici legati a questa funzione, per altro esaurientemente affrontati dagli autori sistemici. Sottolineiamo però che se inizialmente le posizioni sistemiche erano proceduralmente piuttosto rigide (ad. es. Selvini in "Paradosso e controparadosso"), negli scritti più recenti le posizioni sono più aperte ad interventi con accenti diversi. Già in "Sul fronte dell'organizzazione", si riafferma <sup>6</sup>:

<sup>5</sup>

In particolare M. SELVINI PALAZZOLI e altri, **Il mago smagato**, Feltrinelli, Milano 1976 e L. CANCRINI e E. GUIDA, **L'intervento psicologico nella scuola**, NIS, Roma, 1986

<sup>6</sup>

UGAZIO V., Lo psicologo e il problema dei livelli gerarchici, organigramma e programma, in SELVINI PALAZZOLI M. e altri, **Sul fronte dell'organizzazione strategie e tattiche**, Feltrinelli, Milano, 1981, pag. 200

*"In virtù della sua collocazione nell'organizzazione, lo psicologo operatore dovrà invece porsi come **unico** obiettivo nei confronti del vertice e dei colleghi posti sul suo stesso livello gerarchico: quello di promuovere nel suo rapporto con essi una comunicazione funzionale.*

*Riteniamo altresì che anche nei confronti degli altri sottosistemi il **compito primario** dello psicologo sia quello di catalizzare una comunicazione funzionale. Con questo intendiamo l'attenzione continua tesa al mantenimento, nei rapporti, di un equilibrio flessibile, che eviti circuiti ripetitivi, del tipo vuoi di succube arrendevolezza che di rigido antagonismo. Soltanto infatti se si sarà realizzata questa condizione ottimale di interazione, lo psicologo acquisirà quella capacità di apprendimento che è la premessa indispensabile per eventuali interventi sulle relazioni interne ai sottosistemi verso i quali può dirigere la propria attività. Ed è in questo senso che nel nostro primo rapporto di ricerca avanzammo l'ipotesi che lo psicologo debba essere in sostanza un comunicologo, cioè un operatore la cui professionalità «consiste primariamente nella sua capacità di controllare i suoi propri comportamenti-comunicazione dei vari sottosistemi dell'organizzazione»."*

Ma non basta credere alla necessità di lavorare sulla relazione all'interno di un istituzione per essere efficaci, si dovrà perseguire anche un programma di lavoro essendo portatore di competenze specifiche sui contenuti. E questo nella relazione con la scuola, con i docenti, nel sostegno sia didattico, sia psico-pedagogico degli allievi, ci sembra essenziale.

Non si tratta di essere o l'uno o l'altro, mediatore, interfaccia, **oppure** operatore scolastico in senso stretto, ma probabilmente è necessario essere **l'uno e l'altro**. Tendere alla prevenzione agendo sulla relazione fra i sottosistemi scolastici e agire concretamente sulle difficoltà scolastiche e personali degli allievi.

*"Il nostro lavoro si conclude con la convinzione che lo psicologo, inserendosi nell'organizzazione, dovrà prevalentemente orientare il proprio programma su iniziative centrate su contenuti specifici. Ma deve anche esser chiaro che, con un programma di questo tipo, lo psicologo non si preclude affatto la possibilità di intervenire sulle relazioni. Anzi, egli colloca questa forma di operatività ad un livello implicito, analogico, che è per sua natura il più efficace e il meno esposto al rischio delle squalifiche, rischio tanto più presente a causa della strutturale delicatezza della sua posizione nel contesto istituzionale. Una scelta strategica di questo tipo sarà inoltre tanto più necessaria se lo psicologo dipende gerarchicamente dall'istituzione in cui svolge il suo lavoro."<sup>7</sup>*

7

UGAZIO V. , op. cit., pag. 204

---

Operare solamente per un "recupero" od un sostegno dell'allievo, senza coinvolgere nella comunicazione, sulla situazione definita come disadattata, gli altri membri interessati (docenti, ecc.) è altrettanto insufficiente che discutere con i docenti o gli altri sottosistemi sul da farsi senza contribuire con un intervento concreto con/sull'allievo alla promozione del riadattamento.

Analogamente, intervenire sulle difficoltà scolastiche senza tenere conto dell'esistenza di possibili risvolti relazionali è altrettanto insufficiente che creare per l'allievo condizioni che permettono lo sviluppo di un intervento "terapeutico" senza tener conto del contesto scolastico e di apprendimento nel quale il disadattamento si è manifestato. Le situazioni di disadattamento sono situazioni complesse ed articolate a cui non è possibile dare risposte semplici, lineari, costanti. Ogni situazione deve essere valutata per se stessa.

Ogni intervento deve essere derivato dalla valutazione delle specifiche condizioni della situazione segnalata.

## 6. Per un modello operativo specifico del Servizio di sostegno pedagogico

Lo scopo principale di uno psicopedagogo quale è il docente di sostegno pedagogico è di ottenere dall'allievo il suo inserimento massimo nel curriculum formativo secondo le possibilità cognitive, affettive e sociali di cui dispone.

A volte però ciò può essere difficile o sembrare impossibile.

Nell'organizzazione attuale della scuola, la richiesta d'intervento "su un allievo" che presenta difficoltà di adattamento, può nascondere diversi significati. Il sintomo "disadattamento scolastico" è una manifestazione di un disturbo che tocca l'insieme della personalità e/o le relazioni interpersonali fra l'allievo e i vari ambienti con cui si trova confrontato (scuola, famiglia, ecc.).

Semplificando si può affermare che sono essenzialmente quattro i fattori attorno a cui si possono raggruppare le cause delle difficoltà: fattori pedagogici (per es. cattive condizioni d'apprendimento), fattori affettivi (per es. problemi nelle relazioni familiari), fattori psico-fisiologici e fattori strumentali (per es. disturbi percettivi o del linguaggio).<sup>1</sup>

Prima di procedere all'esame delle possibilità di intervento sui diversi aspetti coinvolti nel fenomeno, vediamo di porci qualche interrogativo:

l'obiettivo dell'intervento deve essere il riadeguamento dell'allievo alle richieste scolastiche oppure deve diventare a volte "solo" quello di migliorare nella misura massima possibile l'equilibrio personale dell'allievo, diminuire la sua sofferenza psicologica, giungere ad una buona accettazione della sua situazione nei confronti dell'ambiente scolastico, sociale o familiare?

Deve il docente di sostegno pedagogico rispondere a tutte le esigenze dell'istituzione? Può rispondere? E' pensabile che egli risolva tutte le domande che l'allievo e i genitori formulano o che soddisfi le richieste miracolistiche di taluni docenti? Come può essere anche dalla parte dell'allievo per promuoverne lo sviluppo con e nonostante la scuola?

Ha il servizio lo scopo di compensare solamente i disservizi della scuola o non deve fors'anche essere "la coscienza critica della scuola"? Non è anche suo compito stimolare l'evoluzione di pratiche anacronistiche o anti-economiche quali sono certe pratiche pedagogiche? Contribuire a chiarire le relazioni equivocate che si instaurano a volte fra docente e classi o con qualche allievo ?

Sono domande che ogni docente di sostegno si è posto durante il suo lavoro ma che ci sembra utile riproporre ed avere alla mente.

Dopo queste considerazioni che avevano lo scopo di chiarire le caratteristiche dei campi fra i quali si muove il servizio, vorremmo definire il **quadro operativo**

---

1

EVEQUOZ G., op. cit., pag. 21

**specifico** del servizio di sostegno pedagogico e che si situa a cavallo fra modelli diversi. Non crediamo che attualmente il servizio di sostegno pedagogico possa rifarsi a un solo quadro teorico o a un solo modello di riferimento. I referenti citati nelle pagine precedenti entrano nel campo d'azione del servizio senza però escludersi.

Proprio per le finalità definite dal quadro legale e istituzionale, la **funzione** del servizio risulta **composita**: prevenire e intervenire sul disadattamento implica necessariamente dimensioni istituzionali, sociali, pedagogiche e psicologiche. Se non è possibile definire un'identità unica del servizio, possiamo però tentare di darle una **descrizione operativa**.

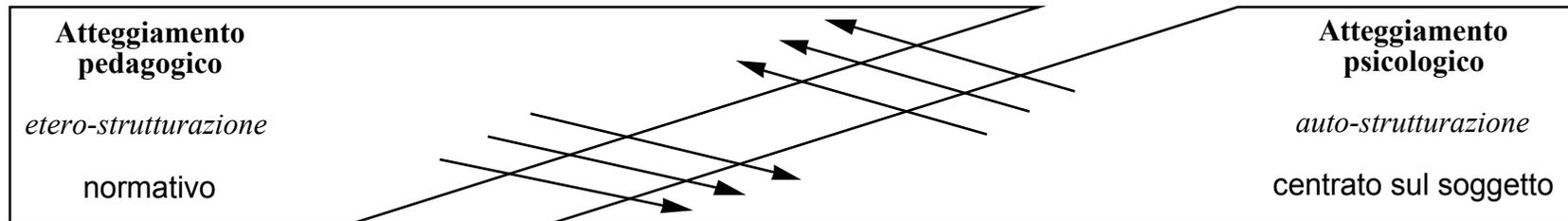
*Vedi schema pagina seguente*

L'intervento del docente di sostegno pedagogico può essere richiesto attraverso una segnalazione oppure può essere proposto e promosso dal docente di sostegno pedagogico stesso in funzione della rilevazione di una situazione di disadattamento che può concernere uno dei livelli istituzionali: allievo, classe, docenti e le relazioni fra le varie istanze.

La segnalazione e la richiesta sono il risultato di una valutazione precedentemente svolta dal segnalante che deve essere **riletta** dal docente di sostegno poiché, come in ogni comunicazione, il significato manifesto ne veicola spesso uno più implicito o profondo, che deve essere esplicitato e messo in relazione con il contesto in cui la segnalazione è avvenuta.

E' in questa fase che l'ottica interpretativa (modello e prospettiva teorica) del docente di sostegno definisce l'orientamento operativo dell'intervento. Di fronte a una stessa richiesta è possibile svolgere letture diverse inserendo gli indici emersi in un quadro interpretativo piuttosto che in un altro, accentuando uno o l'altro degli aspetti emersi. Sotto una stessa denominazione il servizio di sostegno pedagogico assume più funzioni rifacentesi tutte al disadattamento. Se a ciò aggiungiamo le formazioni diverse dei suoi operatori (pedagogisti o psicologi) ne deriva necessariamente che, a partire da finalità costanti e comuni, le modalità di attuazione dell'intervento possono variare da sede a sede e da operatore a operatore.

## INTERVENTO DEL DSP CON L'ALLIEVO



**Recupero  
scolastico**

**Adattamento  
scolastico**

**Psicopedagogico**

**Psicologico**

. cognitivo  
conoscitivo

. affettivo  
motivazionale

La relazione è un **mezzo**  
*condizione necessaria*

La relazione è **l'oggetto**

Illustrazione del  
funzionamento del reale  
scolastico  
*ev. con una pedagogia  
della scoperta*

Si tiene conto dei  
processi cognitivi  
degli allievi e si opera  
per indurre delle  
modifiche

L'apprendimento  
non è direttamente  
accessibile per cui  
si favorisce la  
centrazione  
sull'espressione  
*temporanea* del  
vissuto bloccante

Necessità di  
contratto esplicito  
*uscita dalle  
contingenze  
temporali  
scolastiche*

Decisiva è la dominanza psicologica o pedagogica della richiesta e l'ottica dell'operatore di sostegno che la reinterpreta.

La parte destra dello schema indica in quale modo sia possibile affrontare la **ridefinizione** della richiesta. La sua accettazione necessita quasi sempre una verifica della segnalazione, un approfondimento delle variabili in gioco nella situazione e, se necessario, una reinterpretazione della richiesta stessa.

**Lo specifico del docente di sostegno pedagogico è forse proprio questo: saper ridefinire la richiesta esplicita e saper mettere in atto le strategie adeguate che facilitino una evoluzione della situazione disadattata, riuscendo a dare una risposta alle domande più profonde.**

Il **ventaglio** d'azione (potenziale) del docente di sostegno pedagogico nell'affrontare il disadattamento scolastico, diventa:

*Vedi schema pagina seguente*

Vediamo più in dettaglio in che cosa consiste il ventaglio delle possibilità<sup>1</sup>

---

1

Il testo di MOYNE A., **Relation d'aide et tutorat**, Fleurus, Paris, 1982, ritrae categorie analoghe per una funzione simile derivata dalla pratica dell'autore. Ce ne siamo ispirati, effettuando le modifiche richieste dalla nostra specifica situazione. La suddivisione in categorie delle modalità dell'intervento del docente di sostegno può sembrare una semplificazione eccessiva e probabilmente lo è. Ci sembra però sia utile cercare di definire delle categorie anche quando le stesse non riescono a mostrare limiti chiaramente definiti. Ogni categoria rappresenta una sorta di tipologia di intervento che può, nella realtà concreta, subire variazioni o combinarsi con altre modalità nel corso del suo svolgimento. La terminologia stessa utilizzata per definire le diverse modalità non trova necessariamente riscontri di accordo nella letteratura: termini quali psico-pedagogico, per esempio, coprono significati diversi da un autore all'altro. Si prega quindi il lettore benevolo di cogliere dietro alle categorie un tentativo di differenziare, dando un minimo di coerenza ad ognuna, le modalità di intervento che spesso sono così intersecate da sembrare inscindibili. Tale imbricazione provoca nell'operatore una difficoltà nel prendere coscienza del tipo di intervento che sta conducendo e comprendere le reazioni e le conseguenze che lo stesso ha suscitato. La semplificazione che una tale classificazione comporta è quindi il prezzo che ci sembra utile pagare per una miglior presa di coscienza dell'azione di sostegno stessa.

**INTERVENTO  
NELL'ISTITUZIONE**

**ADATTAMENTO  
SCOLASTICO**

**INTERVENTO PSICO  
PEDAGOGICO**

- . cognitivo
- . affettivo-motivazionale

**RECUPERO  
SCOLASTICO**

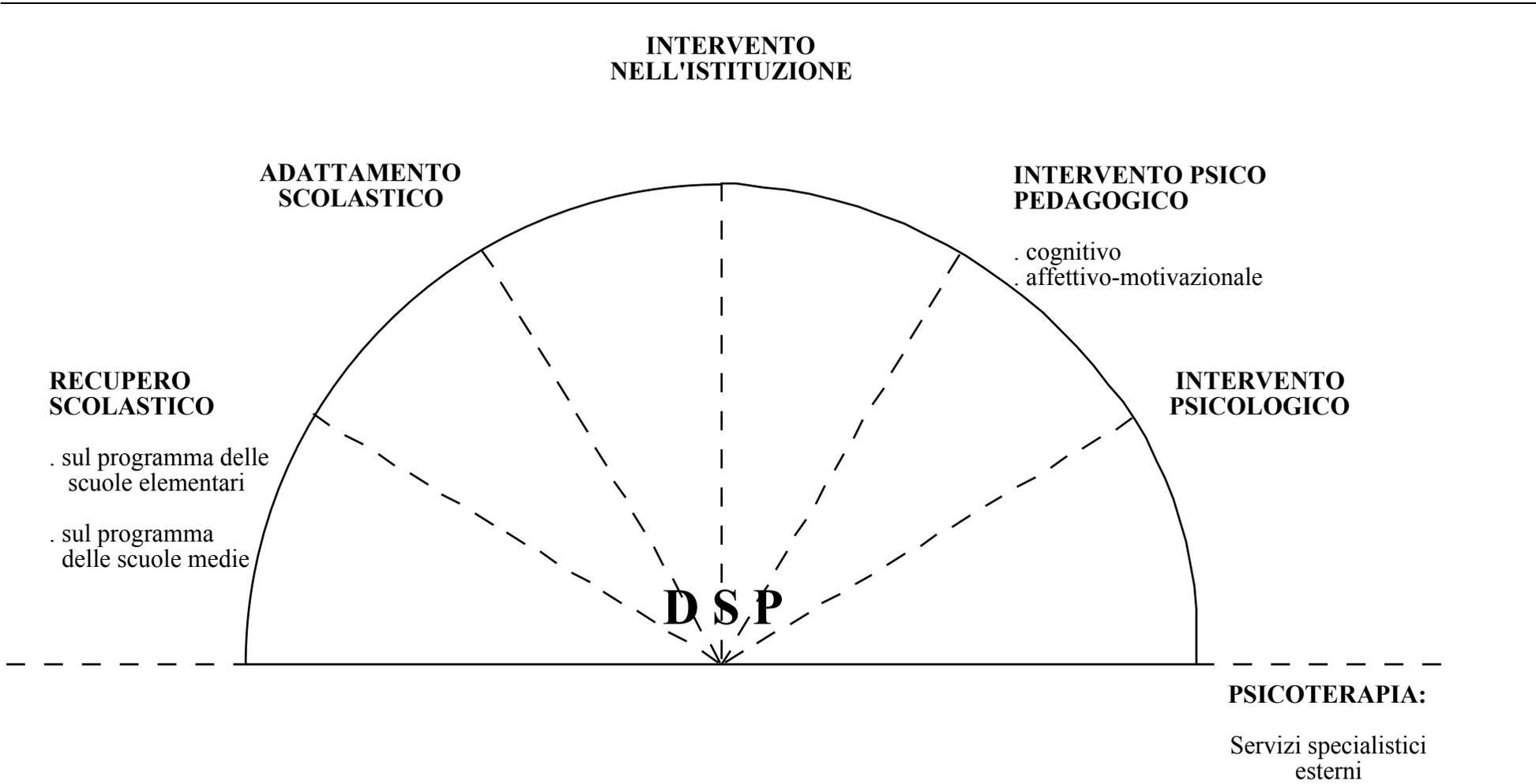
- . sul programma delle  
scuole elementari
- . sul programma  
delle scuole medie

**INTERVENTO  
PSICOLOGICO**

**D S P**

**PSICOTERAPIA:**

Servizi specialistici  
esterni



## 6.1. Recupero scolastico

La scuola media è la continuità obbligatoria della scuola elementare. Come tale accoglie allievi che, di regola, hanno acquisito gli obiettivi minimi della SE. Vi sono però allievi che vengono promossi dall'ultima classe elementare e che non possiedono le conoscenze scolastiche e/o culturali generali sufficienti per affrontare il programma scolastico della scuola media.

E' possibile che il docente di sostegno pedagogico debba cercare, a seguito anche di un precedente intervento del servizio di sostegno pedagogico delle elementari, di completare l'acquisizione delle competenze di base dell'allievo. In questi casi la prognosi è poco favorevole poiché, associati alle carenze conoscitive, generalmente vi sono altri problemi intellettuali o affettivi dell'allievo.

Il docente di sostegno pedagogico può essere allora chiamato a chiarire la situazione dell'allievo attraverso un bilancio dell'allievo e a effettuare delle scelte d'intervento rinunciando spesso ad un'integrale completazione delle carenze scolastiche.

Un altro "recupero" possibile è legato al programma di scuola media che l'allievo non riesce ad apprendere.

Se è impensabile che il docente di sostegno pedagogico si assuma tutte le attività di insegnamento complementare a quello dell'insegnante di classe, è possibile che in certi casi, in funzione del quadro globale dell'allievo, il docente di sostegno decida di lavorare sul recupero di competenze scolastiche. Può essere il caso quando per esempio si tratta di ridare fiducia e motivazione all'allievo, di dimostrarli che "può e sa fare". In altri casi il lavoro sulle conoscenze scolastiche può servire per provocare l'apprendimento di competenze più generali o quale stimolazione delle procedure di ragionamento.

L'allievo comunque spesso si aspetta proprio questo (e sarebbe difficile spiegarli che in certe occasioni è meglio prendere il problema da un'altra parte!).

L'evoluzione psicologica degli allievi in età di scuola media, di III e IV in particolare, sposta la loro energia verso l'appropriazione di un campo culturale più ampio e che tende all'espressione di sé e alla comunicazione sociale. L'attenzione verso le acquisizioni scolastiche di base cala a beneficio di interessi culturali o pre-professionali più larghi che vanno a collocarsi nell'importanza data alla relazione con i coetanei e gli adulti. L'allievo del secondo biennio, per esempio, difficilmente sopporta di riesercitare competenze scolastiche mai o male acquisite; preferisce cercare di oltrepassarle sviluppando comportamenti che gli permettano di rendersi pari ai coetanei nonostante le carenze scolastiche.

Le forme che può prendere il recupero scolastico sono quindi parecchio diverse fra le prime classi della SM e il secondo biennio dove si opera con dei preadolescenti già proiettati verso l'uscita nel mondo adulto e professionale.

D'altra parte, perché un intervento di recupero sia efficace è necessario che avvenga nel momento in cui insorge la difficoltà di comprensione o comunque a brevissima distanza, così da cogliere e rimuovere quegli ostacoli che hanno determinato l'insuccesso. La ripetizione di lunghi percorsi che rintracciano lezioni subite mesi o

anni addietro hanno invece un effetto depressivo, infantilizzante e non tutti gli allievi in difficoltà lo sopportano. Più che sentirsi dire ancora una volta che è necessario riapprendere nozioni delle "elementari", hanno piuttosto bisogno di sentirsi valorizzati e proiettati in avanti .

D'altronde non possiamo ignorare il percorso scolastico anteriore: parecchi allievi hanno già beneficiato alle elementari di un intervento di sostegno. Dobbiamo supporre, dando fiducia alla istituzione precedente, che quanto era scolasticamente da intraprendere per recuperare le lacune, è stato fatto anche se, all'inizio della SMe, se ne riscontrano ancora!

## 6.2. Adattamento scolastico

Riuscire a scuola significa certamente anche sapersi adattare alle richieste che la scuola formula e che le sono specifiche. I valori che essa propone e che richiede agli allievi possono essere prossimi o distanti da quelli che l'educando incontra nel suo ambiente esterno.

Se nel punto precedente l'oggetto dell'intervento era il contenuto dell'insegnamento, quando parliamo di adattamento scolastico, accentuiamo il **processo di apprendimento**.

L'insegnante ha proposto in classe i contenuti secondo una metodologia da lui scelta. Può aver scelto una pedagogia di tipo "insegnamento" privilegiando una logica successione dei contenuti, oppure una pedagogia di tipo "apprendimento" che ha cercato di tenere conto dei processi cognitivi degli allievi e adattato gli obiettivi e le esigenze alle possibilità dei singoli.

E' ovvio che le conseguenze per l'apprendimento degli allievi differiscono. Più lo sforzo per adattarsi alle esigenze dell'insegnante è grande, più il rischio di perdere il contatto con il processo di insegnamento diventa grande per gli allievi.

Con un ragazzo in difficoltà possiamo allora cercare di cogliere:

- ove ha maggiori difficoltà di apprendimento e perché;
- che cosa "non gli piace", la materia, l'insegnante, il linguaggio usato, il modo di fare, ecc.;
- che cosa chiede l'insegnante, che cosa l'allievo crede che sia importante per il docente;
- cosa capisce più facilmente o più difficilmente durante l'ascolto in classe;
- come organizza il suo classificatore;
- come procede nello svolgimento dei compiti;
- come procede nello studio a casa, come fa a memorizzare;
- ecc....

Spesso constatiamo come allievi che hanno normali capacità non riescono a scuola per non essere riusciti a capire che cosa l'insegnante chiede loro e perdono così progressivamente fiducia in loro stessi.

Non riuscire a seguire in classe, non sapere come studiare sono già situazioni indicanti una distanza, un ritardo dal livello richiesto: la miglior risposta alle esigenze scolastiche è di essere sempre leggermente in anticipo!

Il recupero della fiducia nei propri mezzi, smarrita spesso fin dall'inizio dell'esperienza di apprendimento, può passare dall'affrontare con l'aiuto di un adulto la novità costituita da un argomento non conosciuto e che la scuola chiede di sapere. Un nuovo esercizio o un nuovo capitolo costituiscono un'incognita per l'allievo che ha perso fiducia nei propri mezzi. Spontaneamente dimissionerebbe ma seguito può acquisire delle procedure mentali utili per "entrare" nel nuovo argomento, per imparare come "studiarlo."

Un intervento che tende ad un miglior adattamento scolastico comporta anche aspetti psicologici quali ad esempio il bisogno di rinforzo narcisistico dell'allievo. Un apprendimento questo che sarà utile ben più che le singole conoscenze stesse. Lo stabilire una relazione empatica fra docente di sostegno pedagogico e allievo, costituisce sempre una condizione di base per l'evoluzione del soggetto, e questo ci ricorda come la relazione pedagogica, anche quella più centrata su conoscenze tecniche, comporta uno scambio interpersonale che coinvolge in profondità i due partner.

Oltre all'intervento diretto sul singolo allievo, il docente di sostegno può lavorare con gli insegnanti nella preparazione delle lezioni e anche nell'attività didattica in classe. La creazione di condizioni psico-pedagogiche favorevoli all'apprendimento degli allievi, anche di quelli più "deboli", è un intervento preventivo di grande importanza per facilitare l'adattamento scolastico. Nelle situazioni in cui è necessario promuovere il recupero di conoscenze scolastiche mancanti, il primo livello di intervento rimane quello del docente titolare; solo in un secondo tempo si farà ricorso al rapporto diretto fra docente di sostegno e allievo al di fuori della classe.

### **6.3. Intervento pedagogico nell'istituzione**

La prassi generalmente usata a seguito di una segnalazione è quella di chiarire la richiesta, procedere a un primo colloquio, effettuare un bilancio della situazione dell'allievo, incontrare i genitori, quando lo si ritiene necessario, per una valutazione dell'ambiente familiare e per la raccolta di dati anamnestici ed iniziare l'intervento sull'allievo.

Questo modo di procedere si fonda su una causalità lineare che induce a ricercare le cause "oggettive" del disadattamento nei meccanismi intrapsichici del soggetto portatore della disfunzione.

In alcuni casi è utile procedere in questo modo per ragioni di economia di tempo, di urgenza d'intervento, di aspettativa del segnalante e/o dell'allievo stesso. Non sempre però un intervento di questo tipo è il più adatto a modificare effettivamente la situazione: spesso si riesce a tappare una falla momentaneamente senza però la certezza che essa non si riapra in seguito.

Altre volte ci si rende conto come sia il modo in cui funziona il sistema scolastico stesso a far emergere difficoltà che non sarebbero tali se si tenesse in maggior considerazione la prospettiva dell'allievo singolo. Ma una scuola a misura di allievo non la si incontra facilmente.

E allora?

Si potrebbe cercare di cambiare la scuola, il suo funzionamento interno; intervenire quali docente di sostegno pedagogico sul macrosistema. In realtà ogni sogno di onnipotenza sarebbe illusorio e inopportuno.

Ci sembra invece più opportuno partire dalla conoscenza di sistemi più limitati per capire, controllare e sviluppare al loro interno comunicazioni efficaci, cercando di valorizzare le comunicazioni e le iniziative che già vengono intraprese.

*"A scuola, insomma, noi non siamo più dei terapeuti, dei maghi o dei tecnici, siamo dei **mediatori**: dei canalizzatori, cioè, capaci di mettere in moto delle comunicazioni efficaci. E direi che, a nostro avviso, questo nuovo tipo di ruolo è necessario, indispensabile, nella complessità dei sistemi moderni."*<sup>1</sup>

Un sistema che si trova lontano dal suo stato di equilibrio a causa di perturbazioni importanti, è suscettibile di riorganizzazione anche a seguito di interventi minimi. L'intervento del Servizio di sostegno pedagogico deve valutare e cercare di tener conto di questi aspetti del problema. Sia un intervento troppo diretto ed immediato sull'allievo che un intervento eccessivamente massiccio sul macro-sistema scuola rischiano di essere soluzioni rischiose.

Nell'istituzione può dimostrarsi più utile un lavoro di "sponda", come lo chiama CANCRINI: qualche colloquio apparentemente casuale con l'uno e/o l'altro degli interessati al "caso."

*"Tentativo di riavviare una situazione su canali più ragionevoli, più utili per il gruppo, lavorando in punta di piedi, senza far pesare la propria presenza. Può sembrare paradossale, ma non lo è: la prova che il lavoro è fatto bene sta proprio, a*

---

1

PISANO I., citata in CANCRINI L. e GUIDA E., op. cit., pag. 33

*volte, nel fatto che del terapeuta (vale ovviamente anche per il docente di sostegno pedagogico N.d.A.) non ci si accorge."*<sup>2</sup>

Nella situazione specifica del servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, le occasioni per interventi in questa direzione sono molteplici:

- segnalazione di una situazione/"caso" di disadattamento scolastico e ridefinizione della richiesta;
- scambio di informazioni/comunicazioni attorno a situazioni di difficoltà di insegnamento/apprendimento con i docenti;
- collaborazione con la Direzione della scuola;
- consigli di classe;
- attività pedagogiche ed educative interne alla scuola (animazione di sede, riunioni con i genitori, assemblee dei genitori e/o degli allievi, ecc.)
- Plenum dei docenti della sede.

La necessità di sviluppare la collaborazione deriva dalla disillusione dell'onnipotenza. Quanto può, in un'ora di sostegno settimanale, l'intervento di un docente di sostegno pedagogico, anche se ben preparato professionalmente, quando deve affrontare allievi che hanno vissuto storie difficili o negative che si sono protratte a volte per vari anni? Se abbiamo la fortuna o l'abilità di cogliere nel bilancio e nell'intervento un nucleo problematico, potremo constatare risultati anche a breve termine, ma nei casi più complessi e travagliati dobbiamo valutare quale sviluppi si possono realisticamente ottenere e cercare di creare un intervento il più ampio possibile.

L'effetto educativo è spesso un effetto di origine sociale, suscitato dall'intero contesto ed è certamente ancor più efficace se si sviluppa con un intervento coerente e continuato nel tempo.

E' nostro compito usufruire delle possibilità collaborative della scuola, beneficiando allora di quello che è un nostro "privilegio" rispetto ai servizi specialistici: quello di essere un servizio interno all'istituzione, a costante contatto con gli altri operatori i quali possono prolungare le nostre sollecitazioni di sostegno all'allievo sull'intero arco di tempo di presenza a scuola.

#### **6.4. Intervento a dominante psico - pedagogica**

Sotto questa denominazione troviamo descritti nella letteratura interventi di tipo diverso. In generale possiamo però ricondurli a due grandi categorie del funzionamento del soggetto: gli aspetti **cognitivi** da una parte, e gli aspetti **affettivo - motivazionali** dall'altra.

---

2

CANCRINI L. e GUIDA E. , op. cit., pag. 24

A seconda del quadro teorico a cui si ispirano, gli autori attribuiscono la causa prima della disfunzione all'aspetto cognitivo oppure alla dinamica affettiva, e molti ormai ammettono (come lo abbiamo rilevato nei capitoli precedenti) che esiste una stretta interdipendenza fra cognitivo ed affettivo. Il problema da risolvere è in realtà unico: per quali ragioni il soggetto non riesce a raggiungere la conoscenza (di sé, dell'altro e dell'oggetto sia cognitivo sia affettivo). In mancanza di una teoria unificante che spieghi come i due aspetti si articolano a livello del pensiero e sulla quale ci sia accordo nel mondo scientifico, vediamo anche noi di affrontare i due aspetti in maniera separata.

### **a) intervento cognitivo**

Per intervento cognitivo intendiamo il tentativo di stimolare nell'allievo un procedimento più razionale nell'affrontare e nel risolvere problemi. La presa di coscienza delle procedure cognitive abitualmente usate e l'aumento della fiducia nella proprie capacità razionali, sono condizioni spesso necessarie per riuscire a svolgere i ragionamenti richiesti dai compiti scolastici. Varie sono le teorie cognitiviste a cui il docente di sostegno può far riferimento: da quella piagetiana, che riprenderemo qui sotto, al cognitivismo americano, alle teorie dell'informazione<sup>3</sup>.

A. HENRIQUES e collaboratori proprio a proposito di sostegno pedagogico, definiscono in termini cognitivisti<sup>4</sup> la loro posizione. Pur non escludendo che un ragazzo con difficoltà scolastiche possa avere anche dei disturbi socio-affettivi, affermano:

*"Nous posons alors comme hypothèse que la source des difficultés scolaires ne se situe pas dans les problèmes socio-affectifs et même que dans la plupart des cas ces problèmes sont dûs aux difficultés que l'enfant a pour apprendre et non pas le contraire."*

Un insegnamento è un tentativo messo in atto esplicitamente per modificare la costruzione delle conoscenze di un allievo oppure la costruzione dei suoi strumenti intellettuali. Non tutti però reagiscono con ugual rapidità agli stimoli che gli vengono forniti e già all'entrata nella scuola obbligatoria le differenze di sviluppo intellettuale e di funzionamento mentale sono rilevabili. Siccome la scuola propone delle conoscenze e delle nozioni da acquisire con una velocità definita dai programmi, inevitabilmente vi saranno allievi che disporranno più di altri degli

---

3

Un esempio dell'uso di una teoria dell'informazione nel sostegno pedagogico è riportato nell'articolo di R. ROSSINI, contenuto nel no. 5 della Rivista del Servizio di sostegno pedagogico, 1989

4

HENRIQUES A., ZOELLS C. e GIACQUE N., Le dernier de la classe ou à propos du soutien psychopédagogique, **Thèmes de psychologie pédagogique**, No 7, 1986, FAPSE Genève, Avant-propos II

strumenti intellettuali e concettuali per imparare al momento giusto ciò che viene loro proposto.

Chi ha avuto uno sviluppo più lento avrà probabilmente accumulato un certo ritardo, difficile da colmare, poiché i suoi strumenti cognitivi non sono i più adatti per affrontare la materia insegnata, con la conseguenza di un calo dell'investimento delle attività intellettuali scolastiche.

*"Devant un problème donné (...) les " mauvais élèves " auraient tendance à prendre en considération le plus petit nombre possible de données pertinentes et à établir avec elles des mises en relation plutôt simples. Ils éviteraient d'entreprendre des métaréflexions sur ce qu'ils viennent de faire, en d'autres termes de développer des attitudes de contrôle afin de faire évoluer leurs premières conduites et les rendre plus adéquates et plus performantes."*<sup>5</sup>

L'allievo produce quindi dei comportamenti che sono al di sotto delle sue reali possibilità e ottiene delle reazioni negative dall'insegnante che desidera invece rapidamente delle "buone risposte." La perdita di fiducia che ne consegue spinge l'allievo ad utilizzare delle strategie meno costose (anche affettivamente) evitando di esporsi o cercando di utilizzare strategie mnemoniche piuttosto che di ragionamento.

*"Notre hypothèse est que cette attitude n'est qu'une attitude de défense qui peut être affectivement moins coûteuse sur le moment mais qui, à long terme, a des effets désastreux."*<sup>6</sup>

La ricerca di interventi efficaci per migliorare le modalità di apprendimento degli allievi, conduce A. HENRIQUES e C. ZOELLS-KESSNER a descrivere quali attività mentali sviluppa un soggetto di fronte ad una situazione-problema:

*"- Il procède à un découpage de la situation. Ce découpage est fait en fonction:*

- a) du problème posé*
  - b) des possibilités opératoires du sujet (...)*
  - c) d'autres facteurs, plus liés à l'histoire personnelle du sujet, qui le font appréhender la situation d'une certaine manière plutôt que d'une autre.*
- (...)*

*- Les différentes données pertinentes sont reliées entre elles par des mises en relation qui dépendent des possibilités opératoires du sujet.*

---

<sup>5</sup>  
HENRIQUES A. e altri, op. cit., pag 7

<sup>6</sup>  
Idem, pag. 7

*- Ensuite, le sujet se livre à un travail inférentiel à partir des mises en relation entre les différentes données pertinentes. Ce travail inférentiel aboutit à une conclusion qui est proposée par le sujet comme solution du problème." <sup>7</sup>*

Durante il processo, il soggetto sviluppa un'attività di controllo che gli deve permettere di rivedere le decisioni prese oppure di riprendere da capo.

La differenza d'approccio di una situazione problema fra allievi di diverso livello, non sta tanto nel tipo di attività mentale, affermano le autrici, quanto nel numero di unità significative e di unità pertinenti riconosciute e nel tipo di messa in relazione!

Il modello di intervento teso a migliorare le strategie cognitive del soggetto che ne deriva, è uno fra i diversi modelli cognitivi che hanno in questi anni ampliato e precisato il concetto di "apprendimento operatorio."

Si tratta senza dubbio di un settore di intervento molto importante per il nostro servizio, poiché parecchi sono gli allievi che non riescono ad ottenere un apprendimento soddisfacente perché usano strategie cognitive d'approccio ai concetti lente o poco funzionali.

Ancora tutta da verificare è la possibilità di innescare nel soggetto, una autonomia nella capacità di continuare lo sviluppo operatorio quando l'intervento di sostegno viene sospeso. In effetti, come ricorda PAOUR<sup>8</sup>, si rimane spesso perplessi nel notare come questi progressi operatori siano carenti di dinamismo; non sembra cioè esservi nel ragazzo capacità di funzionamento senza delle stimolazioni continue esterne.

L'allievo diviene capace di autonomia cognitiva, sapendo migliorare anche in modo autonomo le sue capacità di funzionamento, forse proprio quando l'intervento cognitivo giunge a modificare anche il suo rapporto affettivo e quindi motivazionale al sapere!

La mancanza di dinamismo di certi apprendimenti suscitati da un intervento psicopedagogico, ci sembra riproporre il problema della natura degli apprendimenti operatori e del loro collegamento con gli aspetti motivazionali. La difficoltà di accedere ad una autonomia nella costruzione degli strumenti intellettuali può derivare da un insufficiente livello di organizzazione che questi strumenti hanno raggiunto; da ciò l'impossibilità di poter generare autonomamente nuovi schemi più complessi. Può però anche derivare da un insufficiente investimento energetico del soggetto verso il suo funzionamento mentale; finché l'allievo è aiutato, seguito e stimolato da un adulto vi è evoluzione operatoria, quando invece il rapporto

---

<sup>7</sup>

HENRIQUES A. e ZOELLS-KESSNER C., *Activité mentale et interventions externes*, in **Apprentissage et activité mentale**, *Thèmes de psychologie pédagogique*, No 6, 1986, FAPSE Genève, pag 14

<sup>8</sup>

I lavori di J.L.PAOUR in questione sono pure citati nei documenti a cui abbiamo fatto riferimento sopra.

individuale cessa, la rottura del legame affettivo trascina con sé anche l'arresto dell'investimento cognitivo.

PAUNIER e DOUDIN nel loro articolo sulla contraddizione come motore o freno della conoscenza<sup>9</sup> sostengono che l'accedere e il superare il disequilibrio causato da una contraddizione nel proprio funzionamento mentale, necessita di una forza dell'Io del soggetto e di buone relazioni oggettuali.

*"Nous nous rendons compte que la percevoir (la contradiction, NdA), pouvoir s'y confronter efficacement, parvenir tant à la supporter qu'à la dépasser exige d'une part une force du Moi pensant, c'est-à-dire du Moi, d'autre part une confiance dans l'abord de la réalité extérieure, donc des relations d'objet satisfaisantes et assurées."*

Rifacendosi alla teoria dell'equilibrizzazione maggiorante di Piaget, gli autori sostengono che vi sono diversi livelli nelle reazioni dei ragazzi con difficoltà scolastiche di fronte all'errore:

- la contraddizione non viene affrontata e rimane irrisolta;
- la contraddizione è affrontata ma il soggetto non riesce a risolverla;
- la contraddizione è affrontata e l'allievo riesce a sviluppare un'attività di regolazione cognitiva.

La constatazione di queste disfunzioni cognitive porta gli autori a sottolineare come per parecchi allievi la contraddizione è sentita come pericolosa ed essi tendono quindi a sfuggirla (per esempio attraverso un'assimilazione deformante).

*"Nous voyons que même dans les cas les plus favorables où les contradictions mettent en train des conduites visant à les comprendre et à les dépasser, c'est avec un doute fondamental en ses possibilités que le sujet les aborde. Seul le constat de sa réussite, donc l'aboutissement positif de sa démarche, le rassurerait mais sans lui garantir durablement une confiance en son appareil psychique et ses capacités de maîtrise."*

Le radici di tali comportamenti cognitivi sono da ritrovare nella vita emozionale del soggetto.

*"Le renoncement épistémophilique ne serait donc que la manifestation d'un renoncement psychique plus important, à savoir d'une abdication de l'aspect créateur de la pensée devant la confrontation et les choix que son élaboration implique. L'on peut évidemment se demander si la problématique du risque vécu*

---

9

PAUNIER P. e DOUDIN P.A. , La contradiction moteur ou frein du développement des connaissances, **Psychiatrie de l'enfant**, XXIX, 1, 1986, pagg. 125 - 153. Le citazioni sono estratte dalle pagine 148, 145, 147.

Sulla stessa problematica e prendendo spunto da questo articolo, E. PEDRINI ha svolto il suo lavoro di abilitazione a docente di sostegno pedagogico dal titolo "Utilità del concetto di regolazione nel lavoro del docente di sostegno pedagogico: dal bilancio all'intervento e alla sua verifica", dattiloscritto, 1989

*comme insurmontable n'a pas ses racines dans une histoire relationnelle où l'évitement l'aurait emporté sur les tentatives de modification de la frustration et de l'angoisse."*

Al di là degli aspetti puramente tecnici è quindi necessario rinforzare quello che gli autori chiamano l'"assise psychodynamique." Nell'intervento di sostegno lo scopo principale sarà meno di insegnare un sapere quanto di arricchire il piacere di pensare e di sapere.

L'intervento psicopedagogico ritorna quindi ad essere contemporaneamente cognitivo ed affettivo; e di quest'ultimo aspetto ci occupiamo nel paragrafo seguente.

### **b) intervento affettivo - motivazionale**

MOYNE<sup>10</sup> nella sua descrizione dei diversi tipi di intervento possibili con allievi in difficoltà, caratterizza in questi termini un intervento a dominanza psico - pedagogica:

*"Entre le domaine pédagogique et le domaine psychologique, la frontière est mouvante. On peut cependant englober dans la dimension psychopédagogique toute cette zone médiane où s'imbriquent pédagogie et psychologie, celle-ci débutant parfois avant que celle-là ait atteint ses limites. Il en est ainsi de tout ce qui touche à la motivation de l'élève."*

Tutto ciò che interessa l'allievo, che lo tocca da vicino (o meglio nel suo profondo), ci interessa perché costituisce per lui occasione per parlare di se stesso.

Ed è spesso già molto se l'allievo, disgustato dalle difficoltà scolastiche, riesce a parlare di sé con un'altra persona. Potrebbe essere un inizio per poi approfondire il malessere personale.

Ma nelle parole del docente di materia che segnala, l'allievo è colui che non si interessa di niente, che non ne vuole sapere di fare uno sforzo per migliorare la sua situazione: un "lazzarone"!

Se è vero che l'impressione fornita dall'allievo in classe è questa, in realtà non esiste una non-motivazione assoluta ma solamente un "blocco", un rifiuto di affrontare qualcosa per timore di un fallimento, per la paura di non farcela, per un'inibizione intellettuale verso un argomento o una materia, per l'ostilità verso un certo insegnante, oppure ancora legato a qualche avvenimento affettivamente rilevante di un passato più o meno recente.

L'entrata stessa nella scuola media o il passaggio dallo stato di bambino/a a quello di ragazzo/a e adolescente può essere all'origine di un disadattamento passeggero. Il

---

10

MOYNE A., op. cit., pag. 83

Si noterà che il termine di psico-pedagogico ha qui un'accezione diversa da quella che gli abbiamo dato nel paragrafo precedente.

nuovo ambiente, le nuove regole, i diversi metodi di insegnamento e gli atteggiamenti pedagogici diversi fra i vari insegnanti possono suscitare disorientamento fra gli undicenni. La motivazione verso la scuola e la fiducia nei propri mezzi possono essere rimessi seriamente in discussione.

Il desiderio dell'allievo di apprendere, di accedere al mondo degli adulti, rappresentato a scuola dal sapere, così come il desiderio di diventare adulto stanno alla base della motivazione al conoscere.

Nell'ambito scolastico, si incontrano spesso, purtroppo, allievi che sembrano mostrare, o addirittura affermare perentoriamente, il loro disinteresse verso qualsiasi forma di conoscenza proposta dall'insegnante.

E' però difficile credere che in loro non vi sia più alcun interesse. Non esiste una non motivazione assoluta. Esistono però delle condizioni, istauratesi nella storia individuale degli allievi, che hanno creato delle zone di blocco, di umiliazione della motivazione.

E. SCHMID - KITSIKIS scrive a questo proposito <sup>11</sup>

*"A travers notre pratique clinique nous avons pu prendre conscience du nombre important d'enfants et d'adolescents qui présentent des troubles des processus d'acquisition et d'organisation des connaissances. Ce qui les caractérise dans l'ensemble, c'est l'absence d'un fonctionnement mental guidé par le plaisir de la découverte, de la construction créative, de la réflexion en tant que telle. Il en résulte de nombreux décalages entre des possibilités mentales (dont on peut démontrer l'existence) et leur actualisation au cours de l'évolution du sujet vers la connaissance."*

In gioco è la possibilità dell'allievo di investire la sua energia sull'oggetto sociale della conoscenza. Quando l'investimento non è possibile rimane bloccata l'azione del conoscere e svanisce l'oggetto della conoscenza che gli è legato. Per il docente di sostegno si tratta di ritrovare nell'allievo la possibilità di investire le rappresentazioni simboliche nel funzionamento della razionalità. Il blocco di queste funzioni può essere avvenuto a vari livelli, dai più arcaici ai più recenti, dalle relazioni infantili all'interno della famiglia, alle relazioni passate o recenti con docenti o compagni. Il vissuto dell'allievo legato a questi

---

11

SCHMID - KITSIKIS E. , Les conditions thérapeutiques nécessaires à la mobilisation du désir de connaître, **Revue suisse de psychologie**, 44 (3), 1985, pag. 173

Questo tema si trova approfondito nella letteratura psicanalitica. Ricorderemo qui solamente qualche titolo sul tema: l'ampio testo della stessa autrice, **Théorie et clinique du fonctionnement mental**, Mardaga ed., Bruxelles; il capitolo su "Psychanalyse et éducation" in LEBOVICI S. e SOULE M., **Connaissance de l'enfant par la psychanalyse**, PUF, Paris, 1970; il capitolo intitolato "Relazione pedagogica e psicanalisi" nel testo di POSTIC M. già citato in precedenza, e il libro di MAUCO G. **Psychanalyse et éducation**, Aubier, Paris, 1968, ormai classico.

momenti o a queste figure può essere all'origine della situazione di disadattamento attuale.

Un intervento psico-pedagogico, volto alla ricerca di una motivazione perduta, può essere svolto con efficacia solo quando la perdita è relativamente recente, negli altri casi è necessario pensare a qualcosa di più complesso e profondo.

Molto opportunamente E. SCHMID sottolinea però anche che:<sup>12</sup>

*"(...) si notre propre démarche d'intervention vise à mobiliser les compétences mentales de sujets déficitaires, elle n'a pas forcément d'effet direct sur les performances intellectuelles proprement dites."*

Il docente di sostegno potrebbe allora provare a rimotivare l'allievo cercando di dimostrargli che "le cose di scuola le sa fare anche lui" sperando così che da un successo parziale rinasca il desiderio di imparare anche su altri terreni. La stessa autrice ci toglie però dai facili entusiasmi.

*"(...) il en est de même, selon nous, des méthodes d'intervention ayant pour objectif l'acquisition de connaissances intellectuelles car si elles entraînent des évolutions dans les acquisitions opératoires du sujet ce n'est que marginalement que l'on peut constater une évolution sur le plan motivationnel et relationnel.*

*Il en résulte qu'il reste à découvrir la méthode d'intervention qui parviendrait à concilier les conditions relationnelles, interactionnelles et contextuelles, favorables à la mobilisation des forces sous-jacentes (inadéquatement employées) permettant la prise en charge progressive par le sujet lui-même de son évolution psychologique, et les conditions propres aux processus opératoires réalisant l'orientation efficace des attitudes intellectuelles favorables à la mobilisation des forces sous-jacentes (inadéquatement employées) aboutissant à la prise en charge par le sujet lui-même de son évolution cognitive."*

La conclusione ci riporta ai piedi della scala della nostra ricerca di un modo di intervento che rimane tutto da scoprire.

Resta però un fatto: di fronte a una richiesta in cui viene manifestato un blocco più o meno ansiosamente vissuto verso l'apprendimento, è necessaria un'attenta valutazione delle componenti che lo hanno provocato, prima di intervenire.

Non si tratta di effettuare lunghe (ed a volte inutili) anamnesi ma di cercare di cogliere a quale livello si manifesta il disagio.

---

12

SCHMID - KITSIKIS E., op. cit., pagg. 182 - 183

La richiesta di intervento, in questi casi, spesso confonde difficoltà di rendimento, carenze dovute a mancati apprendimenti precedenti, perdita di motivazione, relazioni familiari perturbate, ecc.

Il primo passo da compiere sarà allora quello di valutare la complessità della situazione e verificare quale intervento sia davvero il più adeguato.

### **6.5. Intervento psicologico**

Per "intervento psicologico" si intende qui un'azione esplicita sulla relazione che si instaura fra docente di sostegno e allievo, a seguito della domanda dell'allievo di disporre di uno spazio per esprimere un disagio che non trova possibilità di manifestazione sufficiente all'interno della famiglia o della scuola.

Esso costituisce un approfondimento della relazione descritta nel tipo di intervento precedente, nel senso che si dà maggior spazio all'elaborazione interiore del problema da parte dell'allievo.

Come già discusso in una pubblicazione precedente<sup>13</sup> è necessario cercare di cogliere dietro ad una richiesta di sostegno, la domanda più profonda. In generale, all'interno di un'istituzione, l'allievo non porta direttamente il suo problema psicologico individuale o familiare quale argomento della sua richiesta.

Vi sarà, almeno inizialmente, una copertura scolastica.

In seguito al primo colloquio il docente di sostegno pedagogico può valutare utile fornire all'allievo una possibilità di espressione del disagio da lui vissuto. Ma qual è la legittimità di un intervento psicologico all'interno di un'istituzione scolastica?

Diciamo subito che il ruolo di psicoterapeuta non è lo specifico del docente di sostegno pedagogico. Se vi sono allievi che richiedono un sostegno di tipo psicologico o un intervento psicoterapeutico è nostro compito indirizzarli verso un servizio esterno specialistico.

Ciononostante, vi sono casi in cui è arduo rifiutare un aiuto di tipo psicologico o comunque restare sordi alla domanda più profonda dell'allievo, magari travisandola e rispondendo con un aiuto sul piano scolastico .

---

13

GRUPPO REGIONALE LUGANESE - OVEST, Fra segnalazione e primo colloquio, *Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico*, 4, 1989, pagg. 4 - 11

Riteniamo auspicabile offrire uno spazio psicologico (se il docente di sostegno pedagogico si sente formato per affrontarlo <sup>14</sup> e disponibile ad una tale relazione) in particolare quando:

- è necessario per l'allievo fare l'esperienza di sentirsi accettato da un adulto per quello che è come persona, prima di addentrarsi nei problemi di adattamento scolastico;
- vi è il desiderio manifesto di trovare un interlocutore che disponga di un po' di tempo per ascoltare l'allievo. E' in genere il caso di allievi con scarso dialogo in famiglia o di pre-adolescenti e adolescenti che cercano la comunicazione con persone che non appartengono all'ambito familiare;
- il bilancio psico-pedagogico svolto dal docente di sostegno pedagogico, mette in rilievo la necessità (spesso già manifestata nella storia precedente del ragazzo) di un intervento psicologico o psicoterapeutico, per il quale la famiglia non dà il suo accordo. Di fronte alla necessità di "fare qualcosa" purché "non in un servizio psichiatrico", al docente di sostegno pedagogico si pone il problema di come intervenire. E' meno ansiogeno per una famiglia accettare un intervento psicologico nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico che non in un servizio esterno!

Un intervento psicologico, anche quando esistono le premesse sia per l'allievo, sia per il docente di sostegno pedagogico, rimane un intervento limite in quanto implica sempre la creazione di uno spazio relazionale privilegiato all'interno di una istituzione scolastica in cui si ritiene che gli operatori (docenti, DSP, ecc.) debbano occuparsi di problemi scolastici. Il contesto scolastico induce aspettative di intervento scolastico. Il ragazzo o la ragazza vi si sentono allievi. Lo psicopedagogista del servizio di sostegno è qualificato quale docente. Modificare questi statuti oltre che i vissuti che vi sono connessi, non è semplice né per i primi né per il secondo.

Il limite di un intervento psicologico nel SSP, oltre a quanto dettato dalla deontologia professionale del docente, è di rimanere contenuto in un intervento di sostegno o di "relation d'aide" come viene definito dai rogeriani<sup>15</sup>, senza

---

14

Ricordiamo l'esistenza in Ticino del "Regolamento concernente l'esercizio della professione di psicologo e di psicoterapeuta" del 4 settembre 1979 che definisce il campo di attività dello psicologo e le condizioni per esercitare tale professione.

15

Si veda ad esempio, il testo già citato di MOYNE A., il volume di SALOME' J., **Relations d'aide et formation à l'entretien**, P.U. de Lille, 1987, oltre ai testi di C. ROGERS stesso e l'articolo sul colloquio pubblicato nella Rivista del Sostegno Pedagogico, 4, 1989 ad opera del GRUPPO REGIONALE LUGANESE - OVEST

sconfinare nell'instaurazione di un setting psicoterapeutico in senso stretto che necessita di un contesto diverso e di competenze specifiche.

Interessante ci sembra il modo con cui C. DAUBIGNY - VERMEERSCHE<sup>16</sup> definisce una psicopedagogia psicanalitica (e che quindi privilegia un quadro teorico di riferimento molto preciso).

*"La psychopédagogie d'inspiration psychanalytique peut alors se définir comme une approche clinique de cette pensée troublée/troublante, qui vise dans une perspective maïeutique à créer les conditions d'émergence du sujet pensant là où elle est, dans un domaine culturel, mise en péril. Le contrat, le cadre, les dispositifs mis en place doivent permettre à l'intervenant de se démarquer concrètement de la position du Maître et d'engager un dialogue authentique et structurant dont le support sera constitué d'objets et de pratiques culturelles. Les effets pourront s'en évaluer d'un point de vue thérapeutique aussi bien que pédagogique, après-coup."*

Di questa definizione riteniamo significativo l'accento messo sugli "oggetti" che servono da mediatori della relazione. Perché sia psicopedagogica (terapeutica forse ma non necessariamente psicoterapeutica) è necessario che i mediatori siano degli "oggetti" e delle "pratiche culturali". Nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico, i mediatori di una relazione psicopedagogica con accento psicologico saranno relativi al mondo e alla cultura scolastici. L'allievo proietterà in questa area transizionale che gli possiamo mettere a disposizione le sue simbolizzazioni e le sue rappresentazioni di sé. La centrazione sull'ascolto dell'espressione dell'allievo dovrebbe mirare ad uno sviluppo del pensiero e dell'autonomia razionale<sup>17</sup>, all'accettazione delle difficoltà e dell'insuccesso e giungere alla fine ad un riconoscimento più realistico della propria situazione o se necessario alla presa di coscienza della necessità di un processo psicoterapeutico che avverrà però in un altro contesto, non più scolastico. Banalmente, potremmo dire che non si tratta quindi per il docente di sostegno pedagogico di applicare in modo rigidamente ortodosso, teorie e pratiche psicoterapeutiche che necessitano di condizioni diverse da quelle in cui agisce. Si tratta invece di utilizzare le strategie più funzionali per stimolare i processi di mentalizzazione e favorire le possibilità di investimento del pensare dell'allievo. Il docente di sostegno nell'utilizzazione dei referenti teorico-interpretativi dovrà tener conto dei limiti dettati dal contesto scolastico, e a cui facevamo

---

<sup>16</sup>

DAUBIGNY-VERMEERSCHE C., Psychopédagogie des psychoses: perspectives maïeutiques, *Adolescence*, 1987, tome 5, No 2, pag. 292

<sup>17</sup>

Si veda la recente pubblicazione del volume **Penser, apprendre**, Les Colloques de Bobigny, ed. Eshel, Paris et Genève, 1988; in particolare sono fonte di utili riflessioni gli articoli di BOIMARE S. e MAZET P.

riferimento sopra. Si indirizzerà quindi, piuttosto verso forme di intervento brevi, di sostegno appunto, con obiettivi limitati e ben definiti.

## 7. La scelta dell'intervento

### 7.1. La segnalazione

Riprendiamo in questo capitolo quanto illustrato graficamente nello schema di pagina 34 cercando di precisarne i significati.

L'iniziativa di intervenire su una situazione di disadattamento, o di creare le condizioni per prevenirlo, può essere assunta dal docente di sostegno pedagogico stesso o può essere esplicitamente sollecitata da altri membri dell'istituzione. Nel caso di una **segnalazione** o di una autosegnalazione è necessario procedere ad una **rilettura della richiesta** allo scopo di distinguere fra:

- il significato **esplicito** e manifesto verbalizzato nella segnalazione;
- il significato **implicito** o latente corrispondente ad una domanda più profonda ma non necessariamente verbalizzata né cosciente nel segnalante.

Ciò significa chiedersi:

- a quale desiderio, necessità o bisogno del segnalante corrisponde la richiesta (dell'istituzione, del docente, dell'allievo, ecc.);
- quale bilancio (implicito o esplicito) il segnalante ha effettuato della situazione di disadattamento o di quello che lui ritiene il "caso."

Nella maggior parte dei casi la segnalazione non è tanto una richiesta di chiarificazione della situazione, ma direttamente una richiesta di intervento secondo indicazioni che il segnalante ha già autonomamente elaborato e a cui chiede che il docente di sostegno pedagogico si adegui. Possono cioè essere delle ingiunzioni di intervento che sottointendono una diagnosi già svolta. Ciò equivale ad una delega di intervento (chiedo al docente di sostegno pedagogico di intervenire al mio posto secondo le mie indicazioni perché io so di cosa l'allievo ha bisogno).

In alcuni casi, le indicazioni possono essere accettate dal docente di sostegno pedagogico, ma in altri può essere necessario operare diversamente, partendo da una verifica preliminare della richiesta allo scopo di ridefinirla nei termini propri alla funzione di sostegno. L'esplicitazione delle aspettative del segnalante è necessaria allo scopo di creare le premesse per un contratto di lavoro, e tentare di evitare spiacevoli e controproducenti malintesi.

In altri termini il docente di sostegno da parte sua, nel corso dei primi contatti con i segnalanti, dovrà cercare di chiarire:

- . quale episodio o quali elementi hanno suscitato la segnalazione;

- . quali dinamiche fra le parti (docenti, allievo, famiglia, ecc.) si sono sviluppate nel periodo precedente la segnalazione;
- . quali sono le comunicazioni che si sono instaurate;
- . quali sono le possibilità dei membri dell'interazione di esplicitare i loro vissuti verso la situazione problematica.

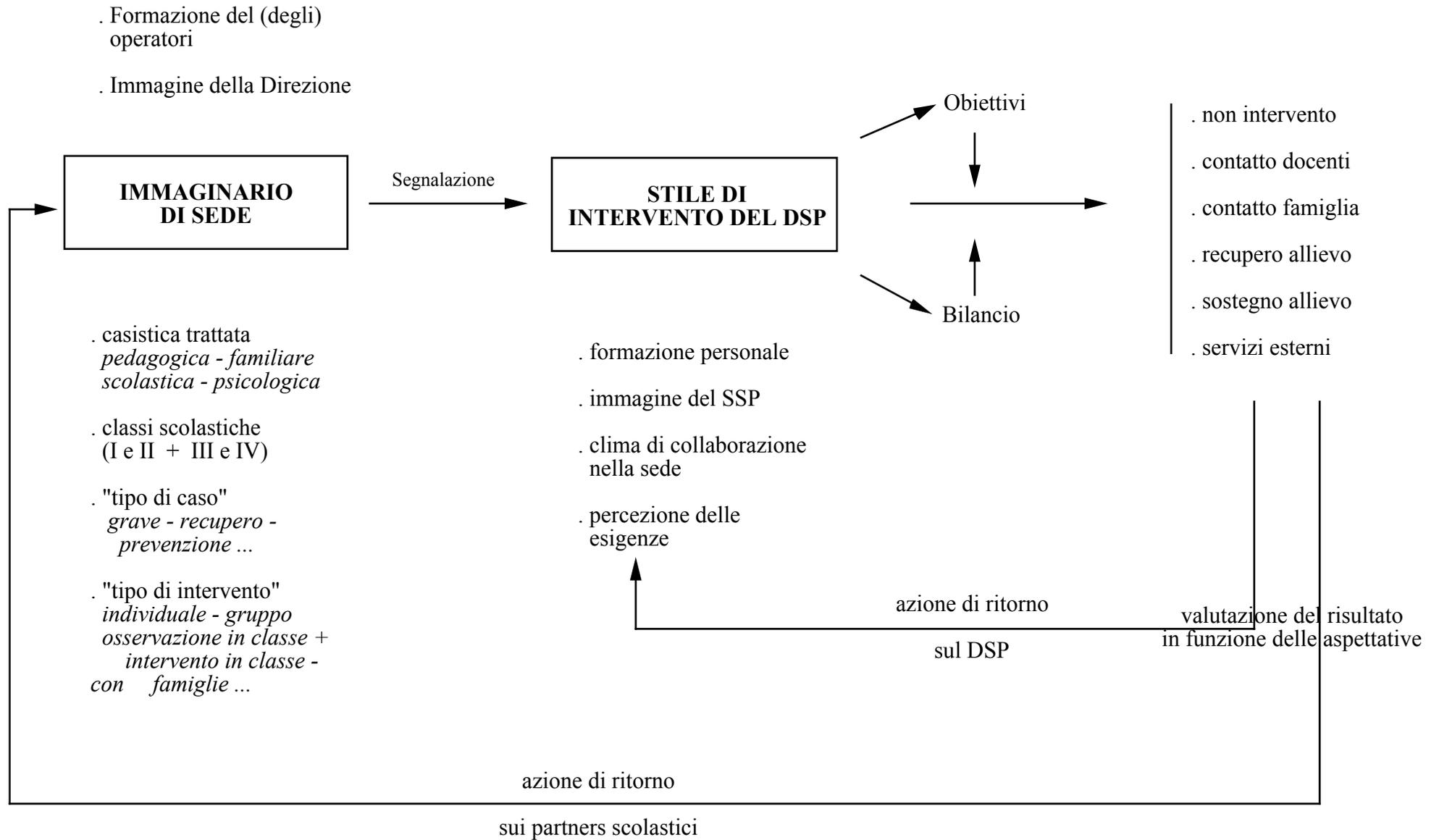
Per il docente di sostegno pedagogico si tratta di riuscire a definire le caratteristiche del contesto in cui si troverà ad operare e in cui dovrà trovare le collaborazioni per poter sbloccare la situazione. Accettare la segnalazione tale e quale può significare accettare una delega della situazione di cui il segnalante non si sentirà necessariamente responsabile. L'assunzione in comune del problema è invece un modo più evoluto, oltre che più realisticamente produttivo, di affrontare la difficoltà. Essa comporta però un **costo** anche per il segnalante ed è estremamente importante che il docente di sostegno pedagogico valuti quale sia l'entità della disponibilità, sia che si tratti di docenti, della famiglia o anche dell'allievo stesso.

Con la rilettura della segnalazione oppure con la rilettura della situazione che il docente di sostegno pedagogico ha intravisto come potenzialmente disadattata e sulla quale ha deciso di portare la sua attenzione, si definiscono le condizioni per una accettazione, una ridefinizione oppure anche una non assunzione del problema segnalato.

In questa sorta di "contrattazione" entra in gioco tutta la gamma delle relazioni reali ed immaginarie esistenti fra gli operatori scolastici. Attorno alla funzione e alla persona del docente di sostegno pedagogico che assume in modo personalizzato questo ruolo, si sviluppa un "immaginario di sede" che a sua volta favorisce la segnalazione di certe situazioni e non di altre. Le scelte operate una prima volta dal docente di sostegno pedagogico, e i risultati soggettivamente vissuti delle sue azioni, determineranno in un secondo tempo le ulteriori segnalazioni. Egli si trova cioè in un sistema in cui le azioni di ritorno del suo intervento influenzano l'orientamento del suo lavoro futuro. Ogni contrattazione delle collaborazioni attuali determina la possibilità di collaborazioni future.

Lo schema seguente riassume questa dinamica circolare.







## 7.2. Il bilancio

Svolgere un bilancio psico-pedagogico nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico è sostanzialmente diverso dall'effettuare la diagnosi di un "caso." Già abbiamo sottolineato la complessità della nostra funzione all'interno di un sistema relazionale scolastico. Siccome noi stessi siamo implicati nella rete di relazioni e determinazioni reciproche in atto nel complesso scolastico, non ci è neppure possibile occuparci di "casi" di allievi astraendoli da tale contesto.

La nostra posizione è diversa da quella del docente che partecipa alla segnalazione. Egli valuta da una posizione pedagogica e normativa mentre il nostro ruolo è quello di riportare al centro del bilancio la complessa relazione che si è intessuta attorno all'allievo che manifesta un cattivo rendimento o un comportamento deplorabile. Molto spesso siamo vissuti come "difensori d'ufficio" dell'allievo. Tuttavia essere dalla parte dell'allievo non deve significare essere contro i docenti. L'insuccesso di un allievo a volte può essere impropriamente vissuto come contrapposizione fra un allievo che non può/vuole imparare e un docente che non può/sa ottenere un apprendimento. In questi casi il nostro compito non è quello di entrare nel conflitto ma di chiarirlo, se possibile, tranquillizzando i sensi di colpa e le aggressività suscitate e promuovendo uno scambio costruttivo.

Il bilancio non è un momento definito, conseguente la segnalazione e precedente l'intervento. Il bilancio è chiarificazione della segnalazione, coinvolgimento delle risorse disponibili attorno a una situazione, valutazione della situazione scolastica, cognitiva e personale dell'allievo e del suo potenziale evolutivo.

Un bilancio non può essere definito una volta per tutte. L'intervento stesso è ancora bilancio poiché permette di ricorreggere il progetto iniziale di intervento.

Il bilancio è però già anche intervento, poiché l'instaurazione di una relazione privilegiata con l'allievo, anche se ancora non approfondita, già può modificare i parametri in gioco ed influenzare i comportamenti delle persone coinvolte nel problema.

Il bilancio di una situazione (inteso nel senso di una valutazione "tecnica" dell'allievo o della situazione) non può durare troppo nel tempo. Il tempo scolastico scorre veloce. Un intervento sulle dinamiche e sull'allievo consiste nel verificare costantemente il bilancio, arricchendolo. Non si tratta di giungere ad una diagnosi ma di riuscire a sviluppare una dinamica diversa attorno al problema di disadattamento. La valutazione deve quindi essere funzionale al problema identificato durante la ridefinizione della richiesta, e portare entro breve tempo ad un primo progetto di intervento. Una modifica della sua direzione può sempre avvenire, man mano che gli elementi significativi della situazione sono affrontati ed approfonditi.

### 7.2.1. Le variabili del bilancio

L'oggetto del bilancio psico-pedagogico non è quindi solamente l'individuo-allievo, e neanche solamente l'apprendimento acquisito dall'allievo, ma l'insieme complesso delle relazioni e degli atteggiamenti che si sono sviluppati fra l'allievo e i membri dell'istituzione - scuola, i suoi atteggiamenti verso la famiglia e verso i contenuti dell'apprendimento che gli sono proposti a scuola.

Gli aspetti quantitativi rilevabili attraverso prove o reattivi non sono che una delle variabili da valutare. Un bilancio limitato a questi aspetti sarebbe riduttivo e non renderebbe giustizia all'allievo delle ragioni dei suoi comportamenti osservabili. I reattivi classici non ci informano delle cause e delle motivazioni di un comportamento. E' necessario cercare di utilizzare strumenti che meglio possano rendere conto della complessità delle reazioni dell'allievo disadattato, e questo anche per ragioni di economia di tempo.

Dominante diventa allora la possibilità di valutazioni più qualitative, che necessitano certamente di una parte interpretativa più ampia da parte del docente di sostegno pedagogico, ma che meglio ci spiegano la complessità della situazione dell'allievo andando oltre la fredda notazione quantitativa.

Sono necessari strumenti di valutazione/bilancio che ci permettano di approfondire la constatazione dell'esplicito e di indagare nell'implicito dell'allievo.

Essi devono fornirci indicazioni su:

- . il **livello scolastico** raggiunto;
- . le **strategie di comportamento** utilizzate dall'allievo nelle situazioni scolastiche e non;
- . le sue **modalità di reazione** di fronte alle costrizioni istituzionali, di valutazione, ecc. (ansia, stress, disinteresse, timori);
- . i **processi mentali**, i meccanismi cognitivi di apprendimento e quelli comunicativi di cui l'allievo dispone e la loro possibilità di essere usati nel contesto scolastico.

E. SCHMID - KITSIKIS nel suo volume sul funzionamento mentale indica alcune categorie per l'investigazione psicologica dell'allievo<sup>1</sup>:

**- livello delle acquisizioni e loro possibilità di essere utilizzate:**

1. Ragionamento logico-matematico e infra-logico
2. Simbolizzazione
3. Immagine mentale
4. Organizzazione e rappresentazione spaziale e temporale
5. Organizzazione delle regole sociali e culturali
6. Memoria e possibilità di apprendimento (evocazione e evoluzione delle acquisizioni)

---

1

SCHMID - KITSIKIS E. , *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Mardaga, Bruxelles, pagg. 63 - 73

## 7. Organizzazione grafica

### - funzionamento delle acquisizioni:

A questo livello la valutazione è più delicata perché coinvolge l'allievo e il docente di sostegno in una relazione trasferenziale e contro - trasferenziale attraverso un terzo elemento che è l'oggetto cognitivo.

I registri di osservazione proposti sono:

- 1) il comportamento;
- 2) gli affetti (in relazione al reale, al soggetto stesso, alla situazione...);
- 3) le rappresentazioni;
- 4) il pensiero (razionale e immaginario/simbolico/fantasmatico).

Verranno osservate in particolare le fluttuazioni del comportamento dell'allievo: oscillazioni, contraddizioni, rotture o vuoti del pensiero.

### 7.2.2. Gli strumenti del bilancio

Le necessità della professione ci hanno spinto a ricercare strumenti di bilancio più aperti e flessibili di quelli classicamente presi a prestito dalla medicina (anamnesi, ecc.), dalla pedagogia (prove e verifiche) o dalla psicologia (reattivi, tests, ecc.) Già qualche anno fa scrivevamo che vi erano almeno tre buoni motivi per sviluppare strumenti di bilancio specifici al Servizio di sostegno pedagogico <sup>2</sup>:

- "1) Esiste la necessità per il Servizio di sostegno pedagogico di sviluppare strumenti di bilancio delle capacità attualizzate e delle competenze possedute dagli allievi segnalati. Dobbiamo poter disporre di strumenti che conosciamo bene, utilizzabili da tutti gli operatori di qualsiasi formazione essi siano e costruiti in funzione dei problemi specifici posti dal fatto di operare all'interno della scuola. Non sempre gli strumenti di valutazione pedagogica o della psicodiagnostica mi sembrano essere i più utili e funzionali agli scopi per cui verrebbero usati nel Servizio di sostegno pedagogico (vedi in particolare l'uso dei tests classici o proiettivi).*
- 2) Uno strumento diagnostico per il Servizio di sostegno pedagogico deve essere estremamente flessibile nei suoi possibili usi e nelle modalità di somministrazione.*

---

<sup>2</sup>

DOZIO E., Sei immagini alla ricerca di uno scopo, *Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media*, 1, pag. 6.  
MARTINONI M. nell'articolo già citato afferma anch'egli la necessità di costruire progetti e strumenti pedagogici propri al servizio di sostegno (*Scuola Ticinese*, 138, giugno-luglio 1987, pag. 8)

*E' auspicabile non preveda procedure d'interrogatorio rigide quali quelle dei tests standardizzati, per permettere di sondare gli aspetti del ragazzo/allievo che l'operatore ritiene più opportuni; (...)*

- 3) *Essendo l'attività di sostegno un intervento diretto verso l'adattamento scolastico dell'allievo, è opportuno che le classiche fasi di diagnosi e di intervento psico-pedagogico siano il meno disgiunte possibile."*

In un successivo articolo affermavamo:

*"si tratta di disporre di strumenti che permettano di avvicinare la realtà personale, familiare e sociale del ragazzo raccogliendo **il massimo di informazioni con il minimo investimento**, in modo da garantirci un'immagine possibilmente completa e non influenzata del ragazzo.*

*Non utilizzeremo perciò, salvo nei casi in cui l'ipotesi è già molto indirizzata, dei tests o delle prove standardizzate poiché esse riproporrebbero all'allievo la tipica situazione di valutazione scolastica. Una mediazione fra docente di sostegno pedagogico e soggetto può avvenire con l'uso di strumenti aperti, che permettono di evidenziare, in modo clinico, la più ampia varietà degli aspetti della personalità dell'allievo segnalato".*

*Durante questa prima fase di contatto mi sembra sia utile disporre di uno strumento che abbia le qualità seguenti:*

- *aperto, non standardizzato, flessibile, in modo da adattare l'indagine alla situazione e alle ipotesi che si vanno man mano delineando,*
- *che permetta di mettere in luce gli strumenti cognitivi e di analisi di cui il soggetto dispone ed eventualmente di poter cogliere il suo livello cognitivo,*
- *che permetta l'osservazione del suo potenziale evolutivo e di apprendimento, in particolare attraverso la messa in opera degli aspetti figurativi ed operativi legati alla situazione,*
- *che faciliti l'espressione dei significati legati al vissuto affettivo e sociale, in relazione alle rappresentazioni intellettuali del mondo fisico e spaziale,*
- *che permetta di conoscere il mondo familiare e relazionale in cui il ragazzo si trova a vivere."*<sup>3</sup>

### 7.2.3. Dal bilancio all'intervento

Se per effettuare il bilancio di una situazione disadattata dobbiamo far uso di procedure variate, flessibili e difficilmente codificabili in una prassi definita, che

<sup>3</sup>

DOZIO E., La mappa mentale nel primo incontro, *Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media*, 3, 1988, pag. 21. In una direzione più tecnica ma utilizzabile in questo stesso senso va la proposta di ROSSINI R., Il test dei segni aritmetici di A. REY, *Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media*, 2, 1987, pagg. 14 - 17

richiedono una certa dose di sensibilità e creatività, non meno laboriosa risulta la costruzione dell'intervento.<sup>4</sup>

Le seguenti variabili entrano contemporaneamente in gioco:

- la ricerca di una efficacia dell'intervento:  
entro un lasso di tempo definito. L'intervento è condizionato dall'esistenza di un "modulo tempo" legato alle scadenze scolastiche (giudizi, fine anno scolastico, fine scolarità dell'allievo) entro il quale si tratta di ottenere una modifica della situazione disadattata;
- nel raggiungimento di uno o più obiettivi formativi che permettano all'allievo di modificare i comportamenti o gli atteggiamenti che hanno suscitato la segnalazione. L'intervento del docente di sostegno pedagogico avviene al confine del disturbo, fra vita interiore e realtà e mira ad ottenere delle evoluzioni positive che abbiano un riscontro nel riadattamento scolastico oltre che personale;
- la necessità di agire in modo "economico", cioè utilizzando le potenzialità del soggetto che si sono evidenziate nel bilancio e che il docente di sostegno avrà esplicitato all'allievo stesso, al consiglio di classe e alla famiglia;
- le esigenze e la disponibilità dell'istituzione sotto forma di opportunità pratiche (possibilità di differenziare l'insegnamento, corso pratico, infrastrutture logistiche, ecc.) e di risorse umane (docenti, personale non insegnante, ecc.);
- la disponibilità al cambiamento:
  - . dell'allievo stesso (in particolare il suo desiderio di modificarsi);
  - . dei docenti (l'evoluzione auspicata è favorita o forse involontariamente ostacolata dallo stesso contesto istituzionale?);
  - . dei genitori (quale valore familiare assume il sintomo manifestato dall'allievo?).

Di fronte a una tale molteplicità di variabili, al docente di sostegno pedagogico si pone il dilemma, non di sempre facile soluzione, di sapere in quale modo intervenire. Come già sottolineato a più riprese, l'intervento di sostegno dovrebbe tenere conto sia delle esigenze dell'allievo risultanti dalla sua personale storia e dalle sue dinamiche interne, sia delle finalità educative dell'istituzione. Le oscillazioni fra polo didattico-pedagogico e polo psicologico saranno quindi inevitabili, anche se talvolta l'uno sarà privilegiato a scapito dell'altro.

Fatta questa premessa, cercheremo ora di caratterizzare ciascuno di questi due orientamenti che l'intervento può seguire.

---

4

Si veda anche GABUTTI R., Alcuni aspetti funzionali del bilancio/intervento, *Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media*, 3, 1988, pagg. 15 - 16

### 7.3. L'intervento

Il docente di sostegno, in veste di pedagogo, può privilegiare nel suo intervento il **polo didattico - pedagogico** della sua funzione e centrare la sua attività sugli aspetti scolastici del disadattamento. Assume allora una funzione insegnante e si preoccupa di trasmettere il sapere utilizzando metodologie e strategie didattiche fondate sulle necessità e le possibilità dell'allievo. Si privilegia quindi l'intervento sull'allievo; gli obiettivi formativi sono principalmente identificati e decisi dal docente.

L'intervento pedagogico può avere delle ripercussioni sul piano energetico-affettivo e dei progressi sul piano scolastico possono ridare spinta al processo evolutivo globale della persona. Nella relazione fra docente di sostegno e allievo si stabilisce uno scambio emozionale che li influenza reciprocamente, anche se lo scopo prefissato non è primariamente di tipo terapeutico.

Il docente di sostegno in veste di psicologo, può privilegiare il **polo psicologico** centrando il suo intervento sulla relazione che si stabilisce con il ragazzo segnalato. Egli assume un atteggiamento di ascolto, di osservazione, analizza le forme prese dal "sintomo" e cerca di individuarne le cause in modo da definire un intervento curativo. Il docente di sostegno non si assume il ruolo di educatore alle norme sociali, se non quando l'esigenza di adattamento sociale o scolastico è stata maturata anche dall'allievo. Sono il risultato di una contrattazione e di una scelta condivisa eventuali obiettivi di tipo scolastico.

Agendo in "modo psicologico" e non intervenendo quindi direttamente su quelle che sono le esigenze che il mondo esterno formula verso il ragazzo, il docente di sostegno deve far attenzione a che *"la relazione non si perda in aspetti che soddisfano più le fantasie dell'adulto che i bisogni del ragazzo"*<sup>5</sup>.

Gli atteggiamenti del docente di sostegno caratterizzati sopra, si situano ai due estremi di un continuum:

*Vedi schema pagina seguente*

Fra questi poli opposti esiste tutta una serie variegata di possibilità di intervento che il docente di sostegno sviluppa attraverso collaborazioni, iniziative o attività proprie negli spazi scolastici ed extra-scolastici. Senza pretendere all'esaustività, ne diamo qui sotto una illustrazione:

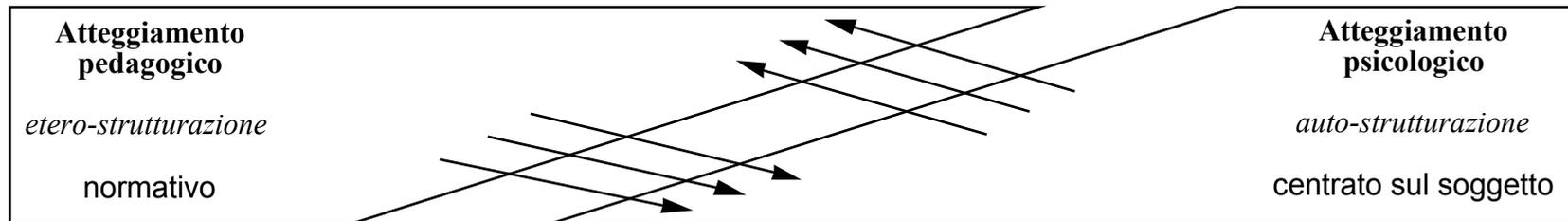
---

5

HAIM A. , citato in MERY J., *Pédagogie scolaire et psychanalyse*, ESF, 1978, pag. 24

- **recupero scolastico:**
  - svolto dal docente di materia ma preparato con il DSP
  - svolto dal DSP in classe con il docente titolare
  - differenziazione di curriculum concordata fra DSP, docente titolare, allievo e famiglia
  - attività proposte dal DSP nell'ora di sostegno

## INTERVENTO DEL DSP CON L'ALLIEVO



**Recupero  
scolastico**

**Adattamento  
scolastico**

**Psicopedagogico**

**Psicologico**

. cognitivo  
conoscitivo

. affettivo  
motivazionale

La relazione è un **mezzo**  
*condizione necessaria*

La relazione è  
**l'oggetto**

Illustrazione del  
funzionamento del reale  
scolastico  
*ev. con una pedagogia  
della scoperta*

Si tiene conto dei  
processi cognitivi  
degli allievi e si opera  
per indurre delle  
modifiche

L'apprendimento  
non è direttamente  
accessibile per cui  
si favorisce la  
centrazione  
sull'espressione  
*temporanea* del  
vissuto bloccante

Necessità di  
contratto esplicito  
*uscita dalle  
contingenze  
temporali  
scolastiche*

---

**- adattamento scolastico:**

- . con l'allievo:
  - saper come imparare
  - saper come organizzare il lavoro in classe e a casa
  - saper far ordine nei materiali
- . con i docenti:
  - collaborazione con il consiglio di classe, programmazione comune dell'intervento<sup>1</sup>
  - intervento del DSP nell'ora di classe o durante le lezioni<sup>2</sup>
- . con la famiglia:
  - illustrazione delle richieste della scuola verso l'allievo

**- intervento a dominante psico - pedagogica:**

- . con l'allievo:
  - \* livello affettivo-motivazionale:
    - elaborazione del desiderio/non desiderio di - apprendere
    - ricerca delle zone di blocco nelle possibilità di apprendimento
    - intervento sulle zone di sviluppo potenziale per suscitare rimotivazione/gratificazione
  - \* livello cognitivo:
    - miglioramento del funzionamento cognitivo attraverso esercizi operatori
    - presa di coscienza degli ostacoli cognitivi e apprendimento di procedure per superarli

---

1

GRUPPO REGIONALE LUGANESE - OVEST, L intervento del docente di sostegno pedagogico nel consiglio di classe, **Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media**, 3, 1988, pagg. 26 - 30

CAMPARI G., Docente di sostegno e consiglio di classe, **Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media**, 2, 1987, pag. 5

DOZIO E., Aspetti prossemici nei consigli di classe, **Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media**, 2, 1987, pagg. 8 - 13

2

GRUPPO REGIONALE LUGANESE -EST, La classe e il sostegno pedagogico, **Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media**, 3,1988, pagg. 31-35

- . con i docenti:
  - collaborazione con i docenti e il consiglio di classe:
  - \* illustrazione della situazione dell' allievo
  - \* modifica delle condizioni didattiche
  
- . con la famiglia:
  - chiarificazione della relazione allievo/famiglia (aspettative, aspirazioni, atteggiamenti )
  
- **a dominante psicologica:**
  - colloquio di chiarificazione o di sostegno

Ogni intervento comporta pregi e vantaggi ma anche rinunce. Alcuni interventi presentano dei limiti specifici quando sono svolti all'interno di un servizio come il SSP.

Il **limite dell'intervento nell'istituzione** è costituito dalla mobilità/immobilità istituzionale che ha quali indici la richiesta o il desiderio (esplicito o implicito) dei docenti o della sede di operare una modifica nel funzionamento dell'istituzione globale o di una parte di essa.

Il **limite dell'intervento con la famiglia** è determinato dal suo consenso ad operare per l'evoluzione del figlio e dalla sua disponibilità a contribuire alla modifica delle relazioni intra-familiari.

Il **limite dell'intervento a dominante psicologica con l'allievo** è dato, da una parte dalle scadenze del tempo scolastico che condizionano l'instaurazione di un rapporto approfondito e prolungato di tipo psicoterapeutico, dall'altra dalla necessità di giungere all'esplicito accordo dell'allievo sugli scopi dell'intervento.

Intervenire per chiarire le dinamiche soggiacenti ad una situazione di disadattamento e contribuire a diminuirne gli effetti, nella posizione istituzionale complessa di docente di sostegno pedagogico, richiede una notevole capacità di **diversificazione** dell'azione psico-pedagogica.

Il docente di sostegno può agire con:

- . **obiettivi a breve termine:**
  - tesi al reinserimento nel normale curriculum
  
  - tesi a stimolare una ripresa di autonomia dell'allievo
  
  - di chiarificazione e sostegno dell'azione dei docenti e indirizzati alla modifica delle dinamiche disadattanti

- . **procedure di accompagnamento:** - (a lungo termine)
  - quando un intervento breve non sembra possibile in quanto il disadattamento si manifesta con difficoltà eccessivamente marcate o le cui radici sono troppo profonde e poco modificabili
  - quando le collaborazioni che possono essere suscitate non sono sufficienti a smuovere dinamiche radicate.
  
- **procedure di diversificazione:**
  - del lavoro scolastico quando si introducono modifiche istituzionali (cambiamenti di curriculum, iscrizioni al Corso Pratico) o extra-scolastiche (segnalazione a servizi specialistici quali l'SMP, ecc.).

Le attività del docente di sostegno con l'allievo singolo si svolgono quindi in una sede di scuola media per:

- **tempi brevi** (da qualche settimana a qualche mese) con obiettivi didattici o pedagogici limitati e ben definiti, con una o più sedute settimanali;
- **tempi medi** per situazioni in cui è necessario un sostegno più continuo ma per le quali si prevede una possibile "normalizzazione" della sua situazione scolastica;
- **tempi lunghi** per situazioni in cui è necessario un intervento prolungato di rimotivazione e di assistenza poiché è difficile prevedere una ripresa dell'autonomia dell'allievo sul piano scolastico oppure quando l'intervento tende ad essere di tipo psicopedagogico o psicologico. In questo caso, gli obiettivi si indirizzano maggiormente all'allievo come persona, più che all'adattamento al reale scolastico.

Parallelamente il docente di sostegno può sviluppare interventi sugli altri membri della struttura scolastica, sia con scopi preventivi <sup>3</sup> (identificazione e chiarificazione

---

3

Si veda a questo proposito: CATTANEO M. e DOZIO E., L'intervento nella sede come prevenzione, **Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico della Scuola Media**, 4, pagg. 45 - 52

di condizioni potenzialmente disadattanti), sia con scopi direttamente indirizzati alle situazioni di disadattamento segnalate.

#### **7.4. Intervento terminato o interminabile?**

Il bilancio psico-pedagogico di una situazione di disadattamento segnalata al servizio, può avere come seguito un intervento diretto di lunghezza temporale variabile.

Per un certo lasso di tempo l'allievo verrà visto individualmente, all'interno della classe oppure secondo altre modalità. Anche quando un intervento diretto non è più considerato necessario, il docente di sostegno può continuare, nei consigli di classe, in colloqui informali con l'allievo, ecc., a fornire la propria visione del problema contribuendo a mantenere viva l'attenzione sulla situazione provvisoriamente riadattata.

Parlare di ammissione o di dimissione dei "casi" ci sembra quindi un non senso. Il servizio di sostegno sarebbe in tal caso considerato come un ente esterno alla scuola quale esso non è. Un allievo o una situazione conosciuti dal servizio rimangono oggetto (soggetto) dell'interesse del docente di sostegno anche quando l'intervento diretto è cessato e possono quindi continuare a beneficiare del suo contributo.

Non più interessarsi di un allievo che per più volte non si presenta agli incontri prefissati con il docente di sostegno, oppure chiedere all'allievo se vuole ancora "venire a sostegno", ci sembrano essere comunicazioni poco felici. E' come se dicessimo all'allievo che per noi la sua presenza/assenza è indifferente, che non sappiamo cosa fare con lui, che abbiamo poca fiducia in lui; e questa ovviamente non è una comunicazione auspicabile.

La fine di un intervento fatto di incontri a due fra docente di sostegno e allievo non può essere decisa dall'allievo. Deve essere concordata e discussa in comune e lasciare spazio ad una eventuale ripresa se una delle parti lo desidera o lo ritiene necessario. Altrettanto dicasi delle collaborazioni sviluppate con i docenti, i consigli di classe e la famiglia.

Quali membri dell'istituzione non possiamo esimerci dall'assumere un ruolo attivo di servizio sociale. E questo più che un inconveniente, ci sembra costituire un vantaggio. Infatti la frontiera fra adattamento e disadattamento è fluttuante. La riuscita scolastica non è l'unico criterio per definire chi è ancora disadattato e chi non lo è più. Il riadattamento indotto dall'intervento a volte si rivela precario. Sarà perciò opportuno che il docente di sostegno rimanga disponibile e attento nel seguire, magari a distanza e senza interagire direttamente con l'allievo, l'evoluzione della situazione.

## 8. La relazione con l'allievo

J. MERY nel suo volume dedicato alla relazione fra pedagogia curativa e psicanalisi<sup>1</sup> formula l'ipotesi che solo il transfert può permettere e spiegare l'evoluzione di un allievo nel corso di un intervento di pedagogia curativa.

Anche nell'ambito del sostegno pedagogico, qualunque sia l'attività intrapresa con l'allievo, la creazione di una "relazione" positiva sembra essere una condizione necessaria allo sviluppo nell'allievo del desiderio di apprendere.

Sentirsi accettato nonostante le difficoltà, non temere di mostrare le procedure errate, accettare la dipendenza da un aiuto esterno rimangono delle tappe obbligate per l'allievo che desidera uscire da una situazione sgradevole. Esistono però sempre nell'allievo forze opposte: al desiderio di imparare ciò che non è riuscito ancora a capire si oppone il sentimento rassicurante di protezione che gli offrono i propri comportamenti sintomatici dai quali gli risulta arduo staccarsi.

D'altronde la relazione a due con l'allievo, nonostante le altre modalità di lavoro descritte, occupa la maggior parte del tempo di lavoro del docente di sostegno.

A volte l'intervento si fonda su rimedi "tecnici" (recupero di conoscenze scolastiche, uso di esercizi o giochi "intelligenti") basati su quadri teorici più o meno definiti.

Altre volte ritiene che sia necessario andare "più a fondo" tramite un approfondimento degli aspetti relazionali.

C'è da chiedersi se i risultati ottenuti con un intervento di tipo tecnico, non derivino proprio dalla relazione stabilita con l'allievo, di una qualità sostanzialmente diversa da quella in cui è avvenuto l'apprendimento precedente. Una tale relazione privilegiata permetterebbe all'allievo di mobilitare quelle risorse cognitive necessarie all'apprendimento che fino a quel momento aveva "rinunciato" ad utilizzare. Riuscire ad imparare con un docente di sostegno che crede in lui, è inoltre un modo per garantirsi la prosecuzione di una relazione privilegiata da cui trarre beneficio.

Con alcuni allievi non è possibile affrontare il problema in modo troppo diretto.

Occorre dapprima ricreare le premesse affinché l'allievo possa stabilire un rapporto valido con l'adulto riacquistando sicurezza e fiducia in se stesso.

In queste situazioni psico-pedagogiche diventa essenziale dedicare del tempo per incontrare l'allievo, per ascoltarlo prima ancora di aiutarlo sul piano scolastico, cercare di cogliere la comunicazione che risuona dietro al "sintomo", creare uno spazio per la sua espressione.

Cogliere il significato latente della richiesta è possibile solo dando la parola all'allievo. Noi conosciamo (anche) il punto di vista dell'istituzione, dei docenti, ma dobbiamo **ascoltare il significato che il sintomo ha per l'allievo.**

---

1

MERY J., *Pédagogie curative scolaire et psychanalyse*, ESF, Paris, 1978

Se vi riusciamo, potremo forse aiutarlo nella sua domanda. Ma non tocca a noi essere terapeuti a tutti i costi, giocando magari all'apprendista stregone, rischiando di sollevare coperchi che scoprono problemi di cui non siamo in grado di occuparci. Le nostre buone intenzioni potrebbero trasformarsi in illusioni per l'allievo (gli abbiamo fatto credere che ce ne saremmo occupati e poi invece non l'abbiamo saputo/potuto fare); oppure causare un aumento del sintomo mediante l'accentuazione delle resistenze.

E' **nel nostro essere con** l'allievo, da adulti e da educatori, che avremo un effetto rassicurante e che sapremo rinviargli un'immagine più positiva di se stesso. Più con il nostro essere che con il nostro sapere.

E dopo i capitoli precedenti che hanno toccato tanti aspetti tecnici e organizzativi, era forse utile ricordarlo.

Riassumendo, possiamo quindi dire che l'intervento può avvenire:

- 1) come prevenzione a partire da una lettura di situazioni (allievi in difficoltà o situazioni pedagogiche disadattate) o a partire da richieste espresse in modo implicito da membri della collettività scolastica.

Il ruolo del docente di sostegno è in questi casi principalmente quello di consulente, chiarificatore, animatore ai vari livelli dell'istituzione ;

- 2) come intervento su situazioni di disadattamento esplicitamente segnalate. Distinguiamo tre livelli di presa a carico del disadattamento:

*1° livello:* recupero o intervento in classe da parte del docente titolare;

*2° livello:* collaborazione fra docente di sostegno e docente titolare (docente di classe o consiglio di classe) per la discussione e la preparazione di un progetto di modifica delle situazioni da realizzare eventualmente con l'intervento del docente di sostegno in classe;

*3° livello:* segnalazione delle situazioni al docente di sostegno.

Egli svolgerà:

- . una chiarificazione della richiesta
- . un bilancio della situazione o dell'allievo
- . un intervento diretto sulla situazione/caso
- . oppure prospetterà altre forme di intervento

L'intervento ai livelli 2 e 3 sarà quindi per il docente di sostegno quello di cooperatore educativo, mediatore, consulente e/o di operatore diretto sull'allievo.

**Diversificate ed eterogenee** sono le modalità di intervento del docente di sostegno pedagogico sul fenomeno disadattamento in termini sia preventivi sia di effettivo intervento.

**Essenziale** è, nel lavoro del docente di sostegno, la qualità della **relazione** che egli instaura con e fra i vari membri della collettività scolastica in cui opera, dalla Direzione ai docenti, agli allievi, alle famiglie.

## 9. Conclusioni

Nella storia dell'umanità, le diverse società hanno fatto ricorso a soluzioni di istituzionalizzazione e creato delle professioni apposite per far fronte ai problemi umani. Le soluzioni adottate dipendono strettamente dal sapere dell'epoca e dalla cultura regnante<sup>1</sup>.

Nei sistemi scolastici attuali si tende sempre più a rivolgersi a specialisti per risolvere i problemi di disadattamento che si sono fatti sempre più complessi. Il rischio insito in tale tendenza è la delega del problema da parte dell'istituzione. Il Servizio di sostegno pedagogico come è concepito nella scuola media dovrebbe invece promuovere l'assunzione del problema da parte dell'intera collettività educante. In quest'ottica il ruolo del docente di sostegno non sarà quello di mirare a risolvere direttamente ogni problema, bensì quello di offrire le sue competenze specifiche per la **ricerca in comune** di una soluzione. Egli dovrebbe così rendere operante una **volontà collaborativa** condivisa da tutti i membri dell'istituzione.

Accanto agli spazi di relazione individuale con l'allievo, che rimangono di primaria importanza, il docente di sostegno valuta pure le disponibilità e le possibilità di agire all'interno delle classi in collaborazione con i docenti titolari, le possibilità di individualizzare i curricoli formativi. Collabora inoltre, in una prospettiva di prevenzione, a definire le norme di comportamento richieste all'allievo portatore del problema o al gruppo di allievi coinvolti nelle situazioni problematiche. Il docente di sostegno assume in questo caso il ruolo di **mediatore e di consulente** nel senso che si preoccupa di chiarire le dinamiche che si sono instaurate all'interno del soggetto stesso, nella classe, fra docenti e allievi e in relazione ai comportamenti o agli apprendimenti scolastici. La descrizione e la spiegazione all'allievo, ai docenti del consiglio di classe e alla famiglia della situazione che si è creata, diviene così la prima fase del lavoro del docente di sostegno. Si tratta di una lettura e di una **traduzione, in un linguaggio comprensibile alle diverse componenti**, della dinamica che viene quotidianamente vissuta dai membri del sistema in gioco. Il lavoro individuale con l'allievo rimane un momento chiave della relazione psicopedagogica che si instaura attorno ad una situazione segnalata, ma esso si articola, si prolunga o si diversifica a seconda delle opportunità o delle necessità. I prolungamenti o le differenziazioni dell'intervento dipendono anche dalla formazione e dall'esperienza del docente di sostegno ma possono realizzarsi pienamente solo in presenza di condizioni favorevoli di collaborazione nella sede. Ciò significa, per il docente di sostegno, porsi in una posizione di **mediazione** fra docenti ed istituzione da una parte e allievi dall'altra, per cercare di migliorare le condizioni psico-pedagogiche in cui si svolge l'apprendimento degli allievi. Contribuire cioè ad un uso ottimale delle possibilità di cui dispongono gli allievi

---

1

Si veda a questo proposito quanto scrive PERREZ M. nel *Bulletin suisse des psychologues*, no. 10, vol.9, nov. 1988

durante il normale insegnamento oltre che ad aiutarli a meglio destreggiarsi fra le difficoltà che la scuola pone loro.

Il disadattamento oggi non è più esclusione sociale ma è ancora spesso delega a esperti assunti perché se ne occupino nel migliore dei modi resi possibili dall'evoluzione scientifica. L'occuparsi dei problemi "di" un allievo tramite un intervento svolto dal docente di sostegno pedagogico nel proprio locale e a seguito di una segnalazione è la forma più diffusa di "delega". Tutti ben conosciamo gli inconvenienti creati dall'attribuzione completa della responsabilità di "recupero" dell'allievo al docente di sostegno. Nella maggior parte dei casi la speranza di "rinormalizzazione" dell'allievo espressa implicitamente dal segnalante, non è facilmente realizzabile. L'attribuzione di poteri magici al docente di sostegno non è di facile assunzione per l'operatore, per cui gli è utile negoziare la segnalazione, fissare finalità ed obiettivi d'intervento validi sia per se stesso, sia per il segnalante, coinvolgendo gli altri interessati.

Il lavoro psicopedagogico attorno ad un allievo in difficoltà può essere svolto anche intervenendo in classe, **in collaborazione con il docente titolare**. Il docente di sostegno può occuparsi ad esempio di un gruppetto di allievi in difficoltà, alternandosi nei ruoli con il collega di materia. In questo caso possiamo parlare anche di **prevenzione** poiché un intervento combinato fra docenti titolari e docente di sostegno può facilitare l'evoluzione degli allievi interessati grazie a misure di differenziazione dell'insegnamento che sarebbero probabilmente di più difficile attuazione per i docenti titolari senza l'aiuto del "Sostegno".

Per risolvere i problemi del disadattamento ci sembra più efficace riportare l'intervento:

- . all'interno delle relazioni che lo originano o che lo amplificano, perché si possano correggere le distorsioni di comportamento e di apprendimento il più precocemente possibile;
- . come assunzione collettiva del fenomeno evitando di attribuirlo ad un unico responsabile, l'allievo, la famiglia, i programmi scolastici, ecc.

L'intervento del docente di sostegno e la collaborazione con i docenti permetterà di contribuire a definire l'obiettivo dell'intervento, scegliendolo in modo che sia il più funzionale, economico e praticabile; valutando ad esempio se sia utile intervenire sulle cause ipotizzate del fenomeno, oppure solamente sul sintomo manifestato.

In parecchi casi l'animazione della comunicazione e dello scambio attorno a una situazione di disadattamento problematica diventa la chiave della soluzione. Ogni intervento del docente di sostegno, anche quando si esplica attraverso una relazione diretta di tipo psicologico o pedagogico-didattico con il singolo allievo, concerne una situazione più larga di disadattamento. Un insieme di altre persone della scuola

e/o della famiglia vi sono coinvolti, per cui è indispensabile che un'**informazione reciproca** venga assicurata.

Dall'informazione si cercherà di passare progressivamente ad un effettivo coinvolgimento. Molte possono essere le resistenze a tale coinvolgimento, per cui la prima fase che dobbiamo curare particolarmente è quella del passaggio dell'informazione: da una parte rendendo meno misterioso il lavoro del docente di sostegno, e dall'altra sapendo utilizzare in modo funzionale le informazioni sul comportamento dell'allievo fornite dal docente di classe o dagli altri docenti.

Al docente di sostegno pedagogico viene riconosciuto un ruolo nella sede nella misura in cui il suo operato è compreso e si inserisce in modo utile sia all'adattamento scolastico o personale degli allievi "deboli", sia allo svolgimento del normale insegnamento impartito verso l'intera classe. A volte la necessità principale insita nella richiesta d'intervento è quella di disporre di un momento e di una persona che permetta l'espressione del disagio causato dalle difficoltà incontrate.

L'espressione del disagio favorisce l'accettazione della situazione. Far circolare l'informazione fra i "partner" interessati è il miglior mezzo per coinvolgerli e riconoscere come complementare il lavoro di ognuno. Parlare del problema del disadattamento significa dare anche al docente la possibilità di parlare di se stesso. Spesso è quello che ci viene chiesto, anche se solo implicitamente. L'espressione del disagio o del problema già può provocare delle evoluzioni nell'individualità di ognuno, causando una modifica del proprio atteggiamento.

Dev'essere preoccupazione costante del docente di sostegno di non cedere al desiderio di essere investito di una onnipotenza magica che sarebbe necessariamente un'immagine irrealistica. Di fronte ad un'aspettativa eccessiva nei suoi confronti, egli potrebbe non riuscire a soddisfarla e trovarsi così squalificato e fors'anche emarginato. Il docente di sostegno pedagogico non può porsi che come collaboratore specializzato per un lavoro che va svolto con i docenti e con degli obiettivi il più possibile comuni.

A momenti il rapporto fra docente di sostegno e allievo ha carattere "privato", per esempio quando gli obiettivi toccano la persona dell'allievo. In altri momenti lo scambio con l'allievo è maggiormente centrato sul reale, sulle esigenze istituzionali: comportamenti, capacità di lavoro, conoscenze scolastiche. E di quanto si svolge con gli allievi, i segnalanti devono essere tenuti al corrente. Le informazioni acquisite potranno servire al titolare anche per migliorare il suo rapporto con l'allievo o modificare la situazione disadattata e fors'anche per rendere più adeguato il proprio modo di far scuola.

Il servizio avrebbe potuto porsi lo scopo di rispondere solamente alle richieste istituzionali, cioè di riparare alle disfunzioni che impediscono il compimento della missione didattico-pedagogica della scuola. Affrontare il disadattamento nelle sue

manifestazioni di insuccesso scolastico attraverso forme di sostegno a dominante didattica o pedagogica ne sarebbe stata la prima diretta conseguenza.

Ma se oltre alla difficoltà della scuola di raggiungere i suoi obiettivi formativi, consideriamo l'allievo come persona, le complesse relazioni con i contesti familiari e scolastici e la sua realtà psichica interiore, allora il primo e più economico intervento didattico-scolastico può rivelarsi insufficiente. Quando ne ha operativamente la possibilità è opportuno che il servizio diversifichi l'offerta. **Il ventaglio si allarga** allora a tutta la serie di possibilità di intervento che abbiamo descritto nei capitoli precedenti.

Educare consiste sì nel far acquisire al giovane le norme sociali, i valori e le conoscenze culturali, ma anche aiutarlo a canalizzare e a indirizzare i suoi desideri e i suoi interessi verso ciò che ci si aspetta da lui.

Occuparsi di sostegno pedagogico consiste allora nel cercare di **conciliare nel miglior modo possibile due interessi divergenti**. Quello dell'**istituzione** scolastica che tende ad inserire l'allievo entro norme, regole, programmi, obiettivi da raggiungere entro un certo lasso di tempo, e quello dell'**allievo** che tende a volte a svilupparsi secondo modalità proprie e, nei casi di disadattamento scolastico, non coincidenti con quelle sociali.

I docenti di sostegno pedagogico non possono sempre essere dalla parte dell'Istituzione, della norma, della società, devono anche essere dalla parte dell'allievo, delle sue esigenze, dei suoi desideri.

Ruolo ambiguo e ingrato il nostro, che ci obbliga a vivere nella complessità, ad accettare di essere a momenti chiamati a rappresentare l'esigenza sociale di imparare e in altri momenti a condividere con l'allievo il suo malessere di fronte a richieste che risultano per lui ardue o inopportune.

Un ruolo ambiguo dunque, che suscita aggressività da parte dei membri dell'istituzione quando non riusciamo o non ci è possibile soddisfare le loro esigenze. Ma ruolo ambiguo anche dal punto di vista dell'allievo che ci vede da una parte come dei docenti che dovrebbero insegnargli ciò che non ha capito (e di cui non sa se fidarsi o meno perché vi è implicito il principio per cui con i docenti i propri vissuti non si condividono) e dall'altra spera invece di trovare qualcuno disposto a condividere i suoi disagi esistenziali.

La **complessità inevitabile** della funzione ci conduce all'**inevitabile ventaglio** delle modalità di lavoro che è necessario utilizzare nel lavoro di sostegno.

Non vi è **un** modo con cui affrontare le richieste, ma molti modi possibili.

Non vi è **un** modello teorico di riferimento, ma diversi modelli possibili.

A ogni docente di sostegno spetta la scelta del modello operativo che meglio gli permette di integrare la propria preparazione alle esigenze delle segnalazioni.

Un'eterogeneità di modelli, che convergono in pratiche che in comune hanno la necessità di adattarsi alla **complessità delle richieste**, vero elemento unificante della funzione di docente di sostegno. Adattarsi alla realtà riletta della richiesta diventa

una necessità etica. Ascoltare ed incontrare l'altro nel significato della domanda comporta il riconoscere l'altro nella sua verità, senza manipolare la sua richiesta, senza trasformarla per adeguarla alle nostre disponibilità. Per il docente di sostegno significa accettare l'**incertezza** della ricerca della realtà proposta dall'altro, docente, allievo o genitore. Il docente di sostegno deve saper rinunciare ad agire secondo uno schema prefissato ma sapersi adattare alla richiesta inventando di volta in volta soluzioni diverse e saper costruire con l'altro una relazione funzionale, metacomunicando quando è necessario.

La **flessibilità** assurge a caratteristica essenziale del nostro lavoro, per poterci muovere nell'ampio ventaglio delle esigenze e delle possibilità di intervento: ancorché gli altri membri dell'istituzione scolastica siano disposti ad accettare la variabilità delle modalità e siano disposti a collaborare.

Le separazioni teoriche fra le diverse modalità di lavoro non tengono al confronto con la pratica. C'è sempre scivolamento da una modalità all'altra. E' forse proprio questo che rende i "mestieri dell'umano" (come li chiama Mireille Cifali) difficili da delimitare sia per quanto concerne gli obiettivi, sia per quanto concerne le ottiche interpretative. Il confronto costante con le espressioni, le esigenze ed i desideri dell'altro è il principale parametro che ci permette di orientare il nostro lavoro.

La flessibilità richiesta all'operatore del Servizio di sostegno pedagogico deve essere accompagnata anche dalla disponibilità dell'organizzazione istituzionale ad accettare variazioni e soluzioni nuove. Il lavoro del docente di sostegno deve rispondere ad esigenze complesse. Proporre interventi utili alla riduzione del disadattamento necessita certamente di grande adattabilità dell'operatore alla ricerca delle modalità più funzionali, ma necessita anche della collaborazione dei componenti l'istituzione per poterli attuare in un clima di complementarietà e di reciproca fiducia.