

Riflettere l'apprendimento

Il docente di sostegno pedagogico alla ricerca di un'identità professionale tra
riflessione-nell'azione, formazione e apprendimento
di Emanuele Berger, docente di sostegno pedagogico

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 12, marzo 1995, pag. 5-22

*Qu'est-ce que la pédagogie? C'est
l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie
et de la pratique éducatives par la même personne,
sur la même personne. Le pédagogue est un
praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche
à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa
propre action, à obtenir une conjonction parfaite de
l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et
impossible en totalité.*

Jean Houssaye¹

1. Introduzione

Tutti sappiamo cosa significhi riflettere. E tutti sappiamo cosa significhi agire. Tuttavia, sovente siamo indotti a ritenere che queste due pratiche siano nettamente distinte, che tendano ad escludersi, o che perlomeno l'una venga prima dell'altra. Ma non è detto che debba sempre essere così. Potrebbero esistere delle situazioni in cui il riflettere e l'agire si compenetrino vicendevolmente, in cui l'una possa alimentare l'altra, determinando una diversa e più feconda modalità operativa.

L'intento di questo articolo, che è la sintesi di un lavoro di abilitazione, è proprio quello di esplorare tale ipotesi, nell'ambito dell'attività di docente di sostegno pedagogico, partendo dal presupposto che sia effettivamente possibile sviluppare un'attività riflessiva.

Lo spunto per una considerazione di questo tipo viene offerto dal forte impatto iniziale con il mondo del lavoro. In effetti, il passaggio da una realtà fondata essenzialmente da riflessioni teoriche - quella universitaria - ad una realtà caratterizzata invece da continui stimoli all'azione concreta - il mondo del lavoro - determina quasi sempre delle "crisi" che costringono il "neo-professionista" a confrontare le teorie acquisite con i problemi incontrati, chiedendosi in quale misura le prime siano adeguate ad affrontare i secondi. Ciò accade, credo, in gran parte delle professioni, ma nell'ambito del Servizio di Sostegno Pedagogico la questione sembra manifestarsi in modo particolarmente acuto. In effetti, per delle ragioni che sono già state analizzate in altra sede (E. Dozio, 1990), ogni docente di sostegno pedagogico deve immaginare il proprio "modello operativo" all'interno di un ampio "ventaglio" di modalità di lavoro. In altri termini, deve trovarsi una propria identità professionale. Tutto ciò, se da un lato gli consente una notevole libertà di sperimentazione, d'altro canto lo pone nella poco confortevole situazione di dover, nel contempo, risolvere efficacemente problemi concreti e definire un quadro concettuale ed epistemologico adeguato.

Ma vediamo brevemente come sarà strutturato l'articolo. In primo luogo, verrà illustrato il modello della "riflessione-nell'azione" (RNA) di Donald Schön, uno studioso americano che da anni indaga su forme di attività professionali innovative (§ 2). Ciò costituirà il principale asse di riflessione, unito alla tensione che esiste, nel lavoro di sostegno pedagogico, tra un accento posto sulla relazione ed un accento messo invece sull'apprendimento (§ 3). Nel paragrafo seguente, invece (§ 4), descriverò due situazioni concrete e tipiche, in cui si potrà osservare nei dettagli come la teoria interagisca con la pratica. Il quinto paragrafo sarà

dedicato ad una discussione sulle potenzialità e i limiti della riflessione nell'azione. Terminerò il lavoro (§ 6) riflettendo su quella che potrebbe delinarsi come l'identità professionale del docente di sostegno pedagogico, mettendo però l'accento più sulle domande aperte che sulle improbabili risposte.

2. L' "operatore riflessivo"²

Lo studioso americano Donald Schön (1983, 1987) ha approfondito le modalità con cui i "professionisti" integrano la loro preparazione teorica con la pratica quotidiana, fornendo un interessante modello d'analisi di tali fenomeni. Vediamone i lineamenti essenziali.

Secondo la concezione dominante, scrive Schön, l'attività professionale consiste in un *problem solving* reso rigoroso dall'applicazione di una teoria scientifica e da una tecnica (Schön, 1983, p. 21). I "prototipi" di questo modo di pensare la professionalità sono la medicina e la giurisprudenza, seguite da vicino dall'economia e dall'ingegneria. Esiste insomma una linea che porta dai "principi generali" alla "risoluzione di problemi". Una modalità che Schön denomina "razionalità tecnica".

Negli ultimi decenni, però, questo approccio ha progressivamente perso una parte della sua legittimità, a causa soprattutto di una serie di insuccessi e danni provocati dai "professionisti-esperti" che vi si ispiravano (danni ambientali causati da opere ingegneristiche, disastri sociali nel terzo mondo causati da operazioni economiche, ecc.). In sostanza, si rileva come il *problem solving* non sia più l'unica risposta adeguata alla realtà, almeno se non integrato dal *problem setting* (la definizione del problema), e cioè il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da raggiungere e i mezzi da scegliere. Si delinea dunque un approccio più "problematico" alla realtà, che considera ogni situazione nella sua complessità e nella sua unicità: la "riflessione-nell'azione" (*reflection-in-action*, RNA).

Si tratta "d'une forme d'activité métacognitive, qui amène les enseignants à confronter leurs actions avec leur cadre de référence, à prendre conscience de leurs connaissances intuitives et à les dépasser. Cette démarche leur permet de repérer les problèmes, les turbulences et d'entreprendre les régulations nécessaires" (M. Gather Thurler, 1992, p. 10). Per usare un termine pedagogico, si può dire che l'operatore riflessivo si avvale della capacità di "apprendere ad apprendere".

Più precisamente, Schön sostiene che l'azione intelligente può essere guidata da due elementi basilari: la "conoscenza-nell'azione" e la "riflessione-nell'azione".

La prima, la conoscenza-nell'azione, si manifesta in quelle azioni intelligenti che richiedono un certo *savoir-faire*, come il condurre una bicicletta o l'analizzare istantaneamente un bilancio d'esercizio. In entrambi i casi, la conoscenza è intrinseca all'azione, è *nell'azione*. Si rivela tramite l'esecuzione spontanea e sapiente di un atto, ed è singolarmente difficile da verbalizzare. Si tratta di processi non logici, di schemi d'azione, chiamati anche *script* che guidano silenziosamente ogni gesto intelligente.

Talvolta, però, la *routine* produce risultati inattesi, errori che resistono a correzioni, oppure semplicemente capita di guardare diversamente il proprio agire. Ognuna di queste esperienze uniche contiene un elemento di *sorpresa*, che può condurre il professionista in due direzioni: ignorare gli elementi perturbatori, procedendo sulla propria strada, oppure riflettere a quanto sta accadendo. Quest'ultima eventualità può a sua volta assumere due diverse modalità. L'operatore può "fermarsi e pensare", separando dunque il momento dell'azione dal momento della riflessione. Oppure può riflettere *nel corso dell'azione*, determinando una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Si tratta appunto della *riflessione-nell'azione*.

In particolare, vengono messi in discussione quegli schemi soggiacenti all'azione (la "conoscenza-nell'azione"), dando luogo a dei microesperimenti compiuti *hic et nunc* ("on the spot").

Schön esemplifica questa condotta evocando i *musicisti jazz*, i quali improvvisano mescolando abilmente strutture acquisite (la tonalità, gli schemi d'improvvisazione, ecc.) con riflessioni-nell'azione, rispondendo "in tempo reale" alle sorprese lanciate dagli altri musicisti. Il risultato è il brano musicale.

Più in generale, l'operatore riflessivo affronta sempre il problema pratico come un *caso unico*, sebbene non agisca assolutamente come se non avesse conoscenze precedentemente acquisite. Una volta trovate gradualmente le peculiarità della situazione problematica, egli progetta e realizza l'intervento.

Il problema, dunque, non è mai predefinito, non è mai dato, ma va costruito nel dialogo con la situazione che, essendo incerta e complessa, induce, crea le condizioni della riflessione nell'azione. Essendo i casi unici, non è possibile applicare teorie *standard*, per cui bisogna reinquadrare e capire la situazione, ricordando che vi sono molti punti di vista possibili, in competizione fra loro.

L'operatore esplica di fatto una sorta di *performance* artistica, rispondendo a una situazione complessa e confusa in un modo che appare semplice e spontaneo, ma che deriva da una gestione selettiva di molte informazioni, dalla capacità di comporre lunghe sequenze di invenzione e inferenza, di considerare diverse maniere di vedere le cose alla volta, senza interrompere il flusso dell'indagine.

P. Perrenoud (1993) ha descritto molto bene e sinteticamente il processo in cui si viene confrontati costantemente alla singolarità

Tabella 1

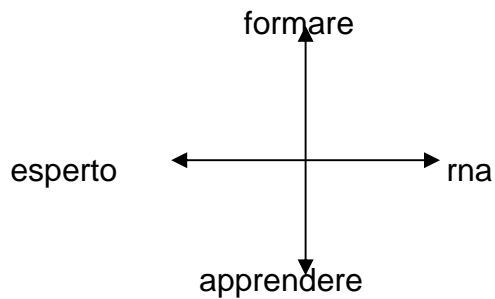
<i>Esperto</i>	<i>Operatore riflessivo</i>
<i>Si suppone che io sappia, e io devo mostrarmi sicuro, indipendentemente dalla mia incertezza.</i>	<i>Si suppone che io sappia, ma non sono l'unica persona della situazione a possedere una conoscenza rilevante. Le mie incertezze possono essere una fonte di apprendimento per me e per gli altri.</i>
<i>Mantengo le distanze dal cliente, e mi mantengo nel ruolo dell'esperto. Trasmetto al cliente il senso della mia expertise, ma comunico un sentimento di calore e di simpatia unicamente per "addolcire" la relazione.</i>	<i>Ricercò delle connessioni con i pensieri e i sentimenti del cliente. Lascio che il suo rispetto per la mia conoscenza emerga dalla sua scoperta nella situazione.</i>
<i>Ricercò la deferenza e il riconoscimento del mio status nelle reazioni del cliente nei riguardi della mia figura professionale.</i>	<i>Ricercò il senso di libertà e la connessione reale con il cliente, come una conseguenza dell'assenza di bisogno di mantenere una facciata professionale.</i>

Tabella 2

<i>Contratto tradizionale</i>	<i>Contratto riflessivo</i>
<i>Mi pongo nelle mani del professionista e, facendolo, raggiungo un senso di sicurezza basato sulla fede.</i>	<i>Mi unisco al professionista nel processo di dare un senso al mio caso e, facendolo, raggiungo un senso di coinvolgimento e di azione accresciuti.</i>
<i>Ho la comodità di essere in buone mani. Devo solo osservare i suoi consigli, e starò bene.</i>	<i>Posso esercitare un certo controllo sulla situazione. Non sono totalmente dipendente da lui; egli è pure dipendente dalle informazioni e dalle azioni che solo io posso intraprendere.</i>
<i>Mi compiaccio di essere servito dalla migliore persona disponibile.</i>	<i>Mi compiaccio di essere in grado di verificare il mio giudizio sulla sua competenza. Sono felice di poter fare delle scoperte sulla sua conoscenza, sulla sua pratica, e su me stesso.</i>

3. Due “assi” di riflessione

La nozione di “operatore riflessivo” è un concetto assai complesso, che sarebbe di per sé ampiamente sufficiente per fornire materiale di riflessione. E’ infatti molto interessante notare come i due poli “esperto - operatore riflessivo” non siano unicamente due modi “trasversali” di porsi nei confronti della professione - di tutte le professioni -, ma come in realtà esse ricalchino addirittura dei modi diversi di essere nel campo pedagogico: l’operatore riflessivo richiama infatti una pedagogia di tipo “rogersiano”,⁴ mentre l’esperto rimanda evidentemente all’insegnante “classico”. Tuttavia, in un ambito specificatamente pedagogico, esistono numerosi aspetti non direttamente riconducibili a questo modello, che chiedono di essere presi in considerazione separatamente. In questa sede, ho deciso di evidenziare una dimensione che emerge costantemente nella mia pratica quotidiana: la tensione tra il processo che chiameremo “*formare*” e quello che chiameremo “*apprendere*”. Queste due dimensioni, unite all’asse “RNA- esperto”, possono essere visualizzate in un diagramma cartesiano, che permette di riflettere alla pratica situandola in una zona o nell’altra del diagramma. Questo senza nessuna pretesa di “scientificità”, né di “matematicità”, come potrebbe erroneamente suggerire il dispositivo. Va da sé che gli assi potrebbero essere molto più numerosi e che ogni singola pratica non è necessariamente riconducibile ad un polo preciso. Si tratta unicamente di una comodità espositiva, di un “organizzatore mentale” utile ma non assoluto, da iscrivere nel contesto delle altre riflessioni, graficamente non rappresentate.



3.1. Il docente di sostegno pedagogico come operatore riflessivo

Cosa sia la riflessione-nell'azione, è già stato spiegato in precedenza, per cui dovrebbe ora essere chiaro anche per quale motivo tale approccio possa essere utile ad una lettura della pratica del docente di sostegno pedagogico.

Di fatto, è possibile avvertire quotidianamente questa tensione tra il polo "tecnico" e il polo "riflessivo", sia a livello di discussioni teoriche che di pratica concreta. Se prendiamo ad esempio, i vari programmi di "addestramento metacognitivo" proposti dal Centro Studi Erickson,⁵ è possibile trovare in essi numerosi elementi attinenti alla razionalità tecnica (è l'operatore che controlla l'intero processo). L'approccio rogersiano, al contrario, ricorda più facilmente il modello riflessivo (interazione operatore-cliente, trasparenza, eccetera).

Ora, la teorizzazione di Schön potrebbe rivelarsi utile sia come griglia di lettura della nostra realtà professionale, che come strumento d'azione sulla stessa. Per dirla con Gather Thurler, la riflessione-nell'azione potrebbe diventare

“un nouvel habitus, qui permettrait de parvenir à une plus grande systématisation et capitalisation des expériences. Cette familiarisation avec la métacognition et la métacommunication devrait évidemment faciliter le dialogue avec les élèves, les collègues, les agents externes (autorités, chercheurs, parents). En outre, elle devrait faciliter la mise en œuvre d'innovations, dans la mesure où les enseignants disposeraient ainsi d'une grille de lecture leur permettant de juger rapidement de la valeur de certaines innovations proposées, au lieu de continuellement réinventer la roue pédagogique dans leur coin” (1992, p. 13).

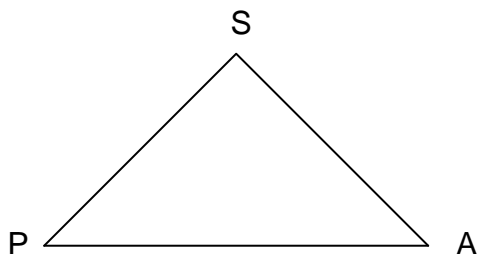
Infine, ricordo che la natura stessa dell'attività di sostegno pedagogico potrebbe incoraggiare a seguire la pista della riflessione-nell'azione. Scrive infatti Dozio (1990) che lo “specifico del docente di sostegno pedagogico è forse proprio questo: saper ridefinire la richiesta esplicita e saper mettere in atto le strategie adeguate che facilitino una evoluzione della situazione disadattata, riuscendo a dare una risposta alle domande più profonde” (p. 35).

3.2. Formazione o apprendimento

L'asse di riflessione che ho delineato nel paragrafo precedente è, per così dire, il frutto di una metariflessione sul modo di fare il nostro lavoro, che utilizza dei parametri non immediatamente osservabili, se non attraverso, appunto, una precisa griglia di analisi. Esistono però, nell'ambito del mestiere di docente di sostegno pedagogico, delle tensioni molto più visibili, immediate.

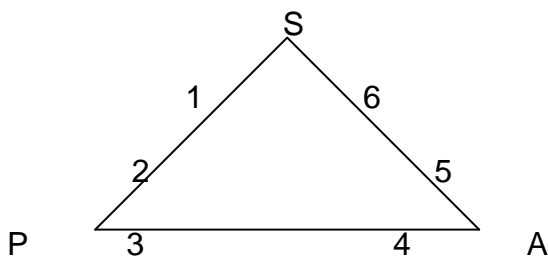
Una di queste potrebbe essere rappresentata all'interno del modello che il pedagogista francese Jean Houssaye (1992 e 1993) chiama “il triangolo pedagogico”. Secondo questo

autore, la situazione pedagogica può essere definita come un triangolo costituito da tre elementi: il sapere, il professore e gli allievi, come raffigurati nello schema seguente:



In questo triangolo, due elementi si costituiscono come “soggetti”, stabilendo così una relazione privilegiata, mentre il terzo elemento fa la parte del “morto”, vale a dire colui che crea un buco nella relazione, quell’elemento che, pur essendo indispensabile, non può costituirsi come soggetto. Ogni pedagogia, secondo il modello, “est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l’exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus” (1993, p. 15). L’atto pedagogico implica di scegliere a chi si vuole far fare il “morto”, tra gli elementi sapere, allievo e professore. Questa scelta porta in definitiva a tre possibili processi pedagogici: l’asse professore-sapere conduce al processo “*insegnare*”; l’asse professore-allievo porta al “*formare*”, mentre l’asse “allievo-sapere” implica il processo “*apprendere*”.

Questi tre processi si dividono a loro volta in due gruppi, a dipendenza della vicinanza o meno ad un altro asse, secondo lo schema seguente.



Vediamo ora brevemente le loro caratteristiche.

Nell’asse “*insegnare*” è possibile iscrivere, concretamente, la pedagogia tradizionale magistrale (1)⁶ e i cosiddetti “corsi viventi” (2), che procedono attraverso delle domande-risposte, dando l’impressione (illusoria) che l’andamento della lezione possa essere influenzato dagli allievi. Si situano però più vicino all’asse “*formare*” (professore-allievo), in quanto sono l’espressione di una maggiore sensibilità nei confronti degli allievi.

L’asse “*formare*” richiama invece alcune pedagogie libertarie (come Summerhill) o socialiste (Makarenko), nonché alcune espressioni dell’educazione nuova in internato, in cui la relazione tra maestro e allievi è particolarmente importante, ma spesso non tocca il tipo di insegnamento, che resta molto vicino al processo “*insegnare*” (3). In 4 si trovano invece la pedagogia istituzionale e la pedagogia non direttiva rogersiana, in cui assume un ruolo centrale il “*counseling*”, ma pure varie pratiche pedagogiche proprie del processo “*apprendere*”.

In quest'ultimo (5) troviamo l'insieme dell'"educazione nuova", pedagoghi quali Freinet, Montessori, ed una parte della pedagogia differenziata (Meirieu, ad esempio). Viene messo l'accento sulla costruzione di metodi che permettono agli allievi di appropriarsi direttamente della conoscenza, ma in un clima relazionale favorevole tra allievi e professori. In 6, finalmente, si trova l'insegnamento assistito dal computer e una parte della pedagogia differenziata: stessi obiettivi, ma un accento più forte sui contenuti, e dunque alla logica "insegnare".

Per completare il quadro, va detto che Houssaye precisa che questo triangolo si iscrive sempre all'interno di un cerchio rappresentante l'istituzione all'interno di cui ci si trova. Nel caso preciso dell'istituzione "scuola" in cui operiamo, è chiaro come quest'ultima tenda a privilegiare fortemente il processo "insegnare" assumendolo come "naturale", e considerandosi la depositaria di un sapere da trasmettere.

Va comunque infine ricordato come questo tipo di schematizzazione abbia valore puramente euristico, senza per questo pretendere di sostituirsi alla realtà la quale, è inutile dirlo, può assumere forme e sfumature infinitamente più complesse.

4. Due esempi

"C'est en "touchant le fond" de notre impuissance que nous devenons vraiment humain et que notre détermination échappe à la tentation du dressage qui est toujours là, menaçante, profitant de toutes les occasions pour fondre sur nous et nous faire perdre notre âme. Meirieu ⁷

Sebbene quelle che precedono siano delle riflessioni nate dal confronto con la pratica quotidiana, in questo capitolo intendo fornire alcuni spaccati più espliciti tratti dalla mia esperienza personale. Questi momenti serviranno a mostrare concretamente come i modelli enunciati si applichino, o non si applichino, al lavoro di ogni giorno, ed a fornire spunti per ulteriori riflessioni. Non si tratta di situazioni create *ad hoc* per fini espositivi, ma piuttosto di circostanze scelte per la loro significatività.

Prima di passare alla descrizione, però, va fatta una distinzione tra la diversa natura degli esempi. Parlando di "riflessione-nell'azione", infatti, si è portati a pensare che questo processo non possa che avvenire durante un periodo di tempo molto corto, diciamo nello spazio di un'ora, In realtà, secondo Schön, la riflessione-nell'azione è limitata da quella che chiama "azione-presente" (*action-present*), una zona di tempo che può variare considerevolmente, da minuti, ore, giorni, ma anche settimane o mesi. I limiti di tempo sono determinati dal fatto che una riflessione, un cambiamento di rotta, un reinquadramento del problema può ancora "fare la differenza", può determinare un cambiamento significativo nell'esito dell'azione. Ecco perché il secondo esempio non è limitato allo spazio di un incontro, ma copre l'arco di circa due mesi di lavoro. Il primo esempio, invece, mostra una situazione di riflessione-nell'azione immediata, dove la riflessione avviene nello spazio di pochi secondi, nell'arco di un incontro di 50 minuti.

Anche questa situazione potrebbe naturalmente essere inserita in uno schema più ampio, come il secondo, in cui intervengono riflessioni inerenti l'insieme dell'intervento.

4.1. Gli aggettivi possessivi in francese

In questo esempio, intendo illustrare con una tabella un momento quotidiano che mostra in modo abbastanza dettagliato le azioni ed i processi mentali di quello che vorrebbe essere un

operatore riflessivo. Nella colonna di sinistra sono descritti gli avvenimenti osservabili, mentre che nella colonna di destra sono indicati quali sono state le mie intenzioni, quali le teorie, i modelli e gli schemi d'azione di riferimento durante l'interazione con l'allieva. La sequenza inizia pochi minuti dopo che Atena⁸ è entrata in aula.

<i>Azioni, decisioni</i>	<i>Intenzioni, teorie, modelli, schemi d'azione</i>
<p><i>Chiedo ad Atena se ha delle verifiche da preparare</i></p> <p><i>Atena dice che oggi avrà un espe di storia, e venerdì uno di francese. Però non ha nessun materiale con sé.</i></p> <p><i>Le faccio eseguire un esercizio. Fa molti errori. Decido dunque di farle scrivere tutti gli aggettivi possessivi.</i></p> <p><i>Scrive solo alcuni aggettivi singolari. Le chiedo di scriverne altri, ma non ne ricorda. Decido dunque di riprendere globalmente le regole generali, non fornendo una tabella preconfezionata, bensì ricostruendone una con lei con tutti i passaggi logici.</i></p> <p><i>A volte cambio degli elementi della tabella (come i titoli delle colonne).</i></p>	<p><i>Intenzione iniziale: fare un'attività, per approfondire quali fossero le sue potenzialità intellettive. Entrano però in gioco le seguenti teorie o concezioni, che mi inducono a fare prima questa domanda:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"bisogna lavorare con quello che portano gli allievi";</i> • <i>è importante rispondere anche ai bisogni immediati degli allievi;</i> • <i>esigenza mia di conquistarmi la simpatia e la fiducia di Atena, dimostrando che vado incontro ai suoi interessi.</i> <p><i>Primo impulso: fare l'attività/potenzialità intellettive (manca il materiale). Decido però di ripassare francese (gli aggettivi possessivi), in seguito alle seguenti considerazioni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>considerazioni teoriche precedenti;</i> • <i>non ho il materiale per la storia;</i> • <i>ho il materiale per francese (un quaderno di esercizi di grammatica).</i> <p><i>Fare un esercizio di francese può inoltre, a determinate condizioni, rispondere all'obiettivo di fornire all'allieva un aiuto metodologico la cui utilità potrà essere estesa sia nel tempo che alle altre materie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Verifica delle nozioni generali;</i> • <i>le indico un modo per rendere più facile l'esercizio, visualizzando quali aggettivi entrano in considerazione</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>coinvolgimento attivo dell'allievo (scuola attiva, costruzione della conoscenza, ...);</i> • <i>capire le ragioni per cui si usano gli aggettivi possessivi;</i> • <i>acquisire degli "algoritmi" per la risoluzione degli esercizi sui possessivi.</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>mostrare come la costruzione della</i>

<p><i>Terminate le prime 3 persone sing., le chiedo di individuare delle regolarità (ad esempio il fatto che quando ci si riferisce a più oggetti l'aggettivo è uguale, o che la sequenza "mon, ma, mes" è uguale nei 3 casi).</i></p> <p><i>Riesce a trovare delle regolarità. Stesso procedimento per le persone al plurale, facendo notare che si hanno solo due varianti (notre/nos; votre/vos; leur/leurs), e che nel caso di leur c'è una irregolarità.</i></p> <p><i>Terminata la tabella, le propongo alcuni esercizi di applicazione, oralmente.</i></p> <p><i>Esegue gli esercizi con molte esitazioni. riesce comunque a trovare delle soluzioni.</i></p> <p><i>A pochi minuti dalla fine dell'incontro, le fornisco alcuni consigli per studiare da sola: provare a ricostruire da sola la tabella, confrontandola poi con quella distribuita in classe; provare a risolvere esercizi già fatti con l'uso della tabella e poi senza; solo in quel momento, le dico, potrà considerarsi pronta.</i></p>	<p><i>conoscenza sia dinamica, e proceda per tentativi;"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>atteggiamento RNA (non-esperto).</i> <p><i>Meirieu: atto mentale dell'induzione; trovare regole generali a partire da casi particolari.</i></p> <p><i>Come sopra.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>mancanza di tempo;</i> <i>avrei voluto prima farle ricostruire da sola la tabella, ma mancava il tempo;</i> <i>gli esercizi di applicazione consentono di capire come utilizzare concretamente la tabella, di farle capire quali sono le sequenze da seguire.</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>l'attività svolta con me deve avere una funzione "propedeutica", deve contribuire a facilitare e guidare il lavoro di studio che Atena dovrà fare da sola.</i> <i>introduco per la prima volta il concetto di "autoverifica", che svilupperò ulteriormente in futuro.</i>
--	--

Questa sequenza vuole mostrare in primo luogo un processo di “pratica riflessiva”, di “dialogo con la situazione”: una serie di decisioni prese in seguito ad eventi imprevedibili, basandomi su teorie, modelli e schemi d’azione preesistenti, il tutto con l’obiettivo generale di fornire un aiuto concreto all’allieva.

E’ possibile osservare tale attività sotto il punto di vista delle caratteristiche generali dell’RNA.⁹ Per prima cosa, va notato il costante “*va-et-vient entre faire et réfléchir*” (Perrenoud, 1993, p. 70) che caratterizza l’intera sequenza, dovuto all’unicità e all’imprevedibilità della situazione, che non consente l’applicazione di un ipotetico modello unico preesistente.

Riferendomi poi alla tab. 2 (§ 2), l'uso di testi di grammatica, la ricerca di esercizi pronti, ecc., mostra esplicitamente il mio *non essere esperto* nella precisa materia scolastica. E' un caso molto evidente in cui "le mie incertezze possono essere una fonte di apprendimento per me e per gli altri".

Si tratta inoltre di una situazione in cui "ricerco connessioni" almeno con i pensieri dell'allieva, non entrando mai nella condizione di "esperto", ma piuttosto "lasciando che il suo rispetto per la mia conoscenza emerga dalla sua scoperta nella situazione".

Nello stesso ordine di idee, non è deferenza e riconoscimento del mio "status" che cerco, bensì l'assenza del bisogno di mantenere una facciata professionale dovrebbe avere come conseguenza un senso di libertà e una connessione reale con l'allievo. Naturalmente non è durante un solo incontro che viene costruita una relazione di questo tipo, ma nel corso di un rapporto che si sviluppa nell'arco di parecchi mesi.

D'altra parte, questo tipo di relazione dovrebbe indurre l'allievo a concepire il "contratto" di sostegno come un "contratto riflessivo", sempre secondo le caratteristiche della tabella 2 (§ 2). Anche in questo caso, mi sembra che nella sequenza in questione sia possibile rilevare la tendenza dell'operatore a coinvolgere l'allieva, a lasciarle un certo controllo della situazione, e a darle la possibilità di verificare il livello della mia competenza. Ancora una volta, non posso non sottolineare come queste caratteristiche richiamino in gran parte il clima pedagogico rogersiano.

Ritengo dunque di poter portare questa sequenza come esempio di "pratica riflessiva", situandomi nel polo riflessione-nell'azione dell'asse "esperto-RNA".

Dal punto di vista dell'asse "formare-apprendere", credo che l'incontro richiami il polo "apprendere", pur con una forte presenza del polo "formare". Infatti, l'obiettivo principale dell'incontro è quello di "far imparare" gli aggettivi possessivi, e questo utilizzando una serie di strumenti elaborati proprio in un'ottica di "apprendimento" (gli atti mentali, gli algoritmi, ecc.). D'altra parte, non manca mai la preoccupazione di stabilire e mantenere una buona relazione con l'allieva, per cui anche in questa sequenza ho tentato di creare un'atmosfera "rogersiana", che forse non emerge chiaramente dalla tabella.

4.2. Orfeo

*Io so che posso mutar la mia vita in una bellissima pepita però sotto ci
devo dare se tutto bene voglio fare
- Orfeo*

Presenterò ora un caso che permette di capire come l'agire quotidiano abbia contribuito alla revisione e all'ampliamento delle teorie di riferimento in un arco di tempo più lungo, di circa due mesi (cfr. schema "Orfeo").

Orfeo viene segnalato per problemi scolastici in varie materie, nonché per problemi di irrequietezza. E' un ragazzo piccolo di statura, socievole, curioso, pieno di interessi, e irrequieto. Conosce tre lingue: l'italiano, lo spagnolo e il francese. E' considerato molto intelligente anche dai docenti.

Secondo la mia *ipotesi iniziale* Orfeo era un ragazzo con un ottimo potenziale, che non riusciva però ad esprimere a causa di una certa impulsività. Questa ipotesi derivava, oltre che dalle osservazioni dirette della persona, anche da un questionario di Cesare Cornoldi (1993) riguardante le abilità di studio. Decisi dunque di *intervenire* aiutando Orfeo ad essere più sistematico. Elaborammo insieme un piano settimanale di studio da rispettare e da verificare attraverso la stesura di un "diario di bordo". Discutemmo dell'ordine in camera sua, dell'opportunità di usare degli schedari per ordinare il materiale. Inoltre, provai ad utilizzare alcune schede di Cornoldi miranti appunto all'acquisizione di sistematicità.

Poiché questo era il caso esaminato nelle visite delle Commissioni di abilitazione, esso è stato oggetto di discussione. Una delle critiche fondamentali è stata che, anziché lanciarmi esclusivamente su di un intervento particolare, avrei dovuto anche tentare *di capire cosa succede* in Orfeo, di capire il perché di queste necessità di essere impulsivo, disordinato, eccetera. Mi è stato dunque suggerito di esplorare le *ragioni psicologiche* del suo disadattamento. Un membro della Commissione ha fatto l'ipotesi che la piccolezza fisica avrebbe potuto avere un certo peso, il che mi ha orientato ad esplorare una *pista adleriana*, incoraggiato anche dal fatto che in quel periodo mi stato proprio interessando a questo autore. Naturalmente, ho tentato di conciliare questo stimolo della Commissione con la mia relativa estraneità alla psicologia analitica.¹⁰ Per mia fortuna, Adler ha scritto anche delle opere rivolte essenzialmente ad operatori educativi, alle quali mi sono appunto rivolto.¹¹

Concretamente, per la verifica delle ipotesi adleriane l'autore, oltre a illustrare una serie di casi, fornisce delle possibili domande da fare al ragazzo, ai genitori, o ai docenti. Queste domande possono essere utilizzate nel corso dei vari colloqui, e dovrebbero aiutare a delineare delle ipotesi più precise. In quella fase, ho dunque orientato il mio lavoro con Orfeo verso il dialogo, la discussione globale della sua situazione, arrivando così alla costruzione di un quadro molto più completo di prima. Sebbene l'obiettivo di questo articolo sia quello di focalizzare i processi piuttosto che i contenuti, non è superfluo esporre molto sommariamente le ipotesi che ho formulato a seguito di questa esplorazione, ricordando che si tratta comunque, appunto, di *ipotesi*, che non hanno assolutamente la pretesa di essere esatte né esaustive.

In breve, ho dunque ipotizzato, che certe manifestazioni di Orfeo (disturbo, nervosismo, litigiosità) fossero conseguenti allo sviluppo di un complesso d'inferiorità, correlato a sua volta con degli elementi quali il suo essere *figlio minore* (che predispone il ragazzo, secondo Adler, ad una "volontà di superare tutti gli altri, di non essere mai quieto e di essere stimolato ad ulteriori azioni dal sentimento e dalla fiducia che deve riuscire alla fine a fare più di quanto riescono a fare gli altri"),¹² l'impatto con la *Scuola Media*, l'inizio dell'attività lavorativa della madre, nonché il fatto che Orfeo è spesso *oggetto di scherno* da parte dei compagni, che si divertono a storpiare il suo cognome, ma anche a deriderlo per la sua bassa statura (le "inferiorità fisiche" assumono per Adler una notevole importanza nello sviluppo del complesso d'inferiorità).

Si tratta ovviamente di ipotesi che restano ad un livello piuttosto generico,¹³ ma non penso che la mia formazione mi consenta di approfondire autonomamente molto di più questi aspetti. Ad ogni buon conto, ciò mi ha permesso di affrontare in modo molto più globale la problematica di Orfeo, fornendomi del materiale utile anche per l'intervento, che è stato indubbiamente arricchito rispetto alla prima fase.

Innanzitutto, seguendo il suggerimento di Adler, ho quindi tentato di *discutere le mie ipotesi con l'allievo* (senza usare il termine "complesso d'inferiorità"). In particolare, è stato fruttuoso parlare di "energie inutili" (il tentativo di attirare l'attenzione mediante comportamenti o atteggiamenti poco costruttivi) da tramutare in "energie utili" (investimento maggiore e costruttivo nell'attività scolastica e extrascolastica). Fondamentalmente, Orfeo ha condiviso le mie ipotesi, comprendendo la necessità di un investimento maggiore anche in attività non immediatamente gratificanti, ma utili all'ottenimento di successi futuri. La nostra discussione si è articolata sui vari aspetti della sua problematica (la litigiosità, l'aggressività, la scarsa sistematicità, ecc.), ed abbiamo tentato di trovare varie piste concrete per trasformare in positivo la sua situazione. Ad esempio, abbiamo discusso sull'utilità e sul modo di non raccogliere le provocazioni, di discutere con i compagni più "provocatori", sull'opportunità di scaricare l'aggressività facendo esercizi ginnici, ma anche facendo esercizi di rilassamento mentale (queste ultime due sono iniziative spontanee di Orfeo). La mia impressione netta è

che questo lavoro sia servito a mobilitare le energie di Orfeo nella direzione auspicata sebbene ciò, come vedremo, non abbia necessariamente recato risultati immediati.

Un secondo aspetto che ha orientato il mio intervento è stato il tentativo di rinforzare l'*autostima* di Orfeo. A questo scopo, ho tentato ad esempio di sottolineare con regolarità e precisione i legami causali tra suoi impegni ed eventuali successi. Non posso però tacere l'estrema precarietà di un lavoro sull'autostima che venga attuato unicamente in sede di SP, senza un coordinamento tra tutti i docenti. Sono consapevole del fatto che, se il docente di sostegno pedagogico riesce a diventare una "figura significativa" per l'allievo, allora il suo lavoro sull'autostima può anche dare dei discreti frutti. Tuttavia sono convinto che se quanto dichiarato nell'aula di sostegno viene più o meno esplicitamente smentito in altre aule, o nei rapporti scolastici (i "giudizi") non si può certo ragionevolmente sperare in uno strepitoso incremento dell'autostima ...

Un terzo elemento di intervento, già presente (anche se in forma diversa) nella prima fase, è stato l'introduzione di *momenti metacognitivi*. In pratica, si tratta di portare il ragazzo non solo a risolvere i suoi problemi concreti, ma anche a riflettere sui *processi* attraverso cui deve passare per risolvere correttamente un problema. In un primo tempo, come detto, avevo tentato la pista "alla Cornoldi", che consiste nella somministrazione di una sorta di "programma di addestramento metacognitivo", sotto forma di schede prefabbricate. Questa strategia risulta però scarsamente efficace in quanto, invece di fornire un aiuto immediato all'allievo, e di innestare la riflessione metacognitiva sul materiale portato dal ragazzo stesso, lo carica di materiale e di nozioni supplementari, non rispondendo alla domanda immediata e, soprattutto, creando un inutile problema di *transfert* (come trasferire le nozioni apprese nel programma metacognitivo alle situazioni concrete?). Dopo aver verificato di persona la scarsa utilità di questa pista, ma continuando a ritenere essenziale la componente metacognitiva, ho cominciato ad utilizzare una metodologia più flessibile, ispirata in parte da Meirieu (1989) ed al suo "aiuto metodologico".¹⁴ In quest'ottica, ho tentato di aiutare Orfeo ad acquisire un metodo di studio, a trovare degli spazi regolari, e così via.

Nello schema "Orfeo" vengono illustrate le varie fasi appena descritte.

Resta ora da situare esplicitamente quanto descritto in relazione agli "assi di riflessione" (*Supra*, § 3).

Come già accennato, l'intero processo può essere iscritto all'interno dell'ottica di riflessione-nell'azione. Innanzitutto l'operatore definisce in un certo modo il problema in base ai propri modelli di riferimento ed in base alla realtà di riferimento. Questa *definizione del problema* conduce ad un certo tipo di *intervento*. Nel mio caso il problema veniva definito come "mancanza di sistematicità", in base a quanto indicato dai docenti e dall'allievo stesso, riferendomi alle teorie di Cornoldi. In un secondo tempo, un *elemento di "perturbazione"* interviene (la Commissione), contribuendo ad allargare il campo di indagine, ed a fornire l'impulso per una ridefinizione del problema: scoprire le cause di un certo comportamento. Questo impulso fornisce quindi la base per un'indagine più marcatamente "psicologica" di comprensione della problematica dell'allievo. Le conseguenti "scoperte" costituiscono una *ridefinizione del problema*, un netto allargamento della problematica. Inoltre, esse forniscono un materiale di discussione, e quindi di intervento, nonché la base per ulteriori e diversificati interventi: autostima, aggressività, momenti metacognitivi.

Se tutto il processo è chiaramente definibile come "riflessione-nell'azione", è forse opportuno notare come, all'interno dello stesso, l'accento si sia spostato da un primo momento in cui prevaleva il polo "esperto", ad un secondo invece più marcatamente RNA. Infatti, l'uso di un metodo di diagnosi ed intervento chiaramente codificato come quello di Cornoldi, non lascia molto spazio, di per sé, ad una vera interazione con il soggetto, alla "ricerca di connessioni

con i pensieri e i sentimenti”, eccetera. La seconda modalità, al contrario, implica una costante interazione con la persona e con i suoi problemi concreti.

Veniamo ora all’asse “formazione-apprendimento”, per capire quali poli sono entrati in gioco durante la sequenza considerata. Nella prima fase, ritengo che sia prevalso il polo “apprendere”, ma con una forte influenza dell’asse “insegnare” (*supra*, § 3.2). Infatti, sebbene i metodi di Cornoldi si basino molto sull’apprendimento “attivo” dell’allievo, va però sottolineato come vi sia una forte componente di “trasmissione” di un sapere ben determinato, avvicinandosi così all’insegnamento assistito dal *computer*. Nella seconda fase, in cui l’allievo in quanto soggetto diventava importante, l’accento si è spostato decisamente verso il polo “formare”. La relazione acquista infatti una maggiore importanza, pur non trascurando o dimenticando la dimensione “apprendimento”, sempre presente ed importante. Possiamo dire che, dal momento in cui introduco esplicitamente la dimensione “psicologica”, il baricentro si sposta proprio a metà strada tra formazione ed apprendimento (tra 4 e 5 nel triangolo pedagogico di Houssaye). Mi ritrovo così nel cuore di quella tensione pedagogica che ritrovo in tutta la mia pratica.

Prima di concludere questo paragrafo, voglio accennare a un’ulteriore tensione, decisamente più frenante (se non addirittura paralizzante), che costituisce con molta probabilità uno dei nodi centrali del Servizio di Sostegno Pedagogico. Si ricorderà che il “triangolo pedagogico” di Houssaye è iscritto in un cerchio che rappresenta l’“istituzione”. Ora, spesso questa, che abbiamo situato sull’asse “dell’insegnare”, può entrare in conflitto con delle modalità di lavoro del singolo operatore, specialmente se quest’ultimo si situa sull’asse “del formare”. Ho già ricordato come il lavoro sull’autostima sia a mio avviso molto precario quando non è concordato da tutti gli operatori interessati. Ed io ritengo appunto che l’intervento con Orfeo sia giunto ad un’*impasse*, proprio perché il lavoro individuale descritto avrebbe dovuto a mio parere lasciare il posto ad un’opera di concertazione di tutto il consiglio di classe. Purtroppo l’istituzione, essendo impostata molto diversamente dalle forme di lavoro del SP, non è stata in grado di fornire questa continuità e questa collaborazione, per cui l’intervento non ha ottenuto i risultati sperati. Se infatti è vero che Orfeo ha fortemente mobilitato, nei due mesi in questione, le sue energie in vista di ottenere un concreto miglioramento, è anche vero che il consiglio di classe gli ha riconosciuto solo in minima parte i suoi sforzi.¹⁵ Per Orfeo si è dunque delineato un insuccesso scolastico, malgrado gli sforzi suoi e del SP. Inutile nascondere che sorge quindi spontanea un’interrogazione sulla “efficacia” dell’intervento. Penso che sia un problema da non sottovalutare, anche se ogni docente di sostegno è ben consapevole di essere molto lontano dall’onnipotenza. A questo proposito, tuttavia, ritengo che non sia molto produttivo cedere alle tentazioni tecnocratiche, ma che si debba analizzare piuttosto le proprie pratiche in relazione ai fini ed ai valori che ci proponiamo. Illuminante un invito di Meirieu (1993a) sul tema, in cui sottolinea che:

disegno

Même si toute une société technocratique nous y pousse, même si la tentation en est permanente, nous devons renoncer à chercher systématiquement à prouver la validité de ce que nous faisons par les résultats que nous obtenons ... ou que nous prétendons obtenir, diront nos adversaires. Nos pratiques doivent être argumentées par leur cohérence avec les fins que nous nous donnons ... Et elles ne peuvent espérer produire mécaniquement des effets qui ne ressortent, “en dernière instance” [...] que de la liberté d’un sujet qui s’engage dans un apprentissage, prend le risque de grandir, fait le choix de la liberté” (p. 193).

Da questo punto di vista, mi sembra che il lavoro fatto con Orfeo possa proprio essere letto anche come il tentativo di avvicinare la pratica a certi valori umanistici in cui credo. La prima fase se ne discostava un poco, ma dopo la visita della commissione ritengo che la coerenza sia indubbiamente aumentata.

Gli esempi che ho riportato, pur nella loro diversità, presentano dei tratti comuni in relazione agli *assi di riflessione*. Innanzitutto, come è stato ampiamente discusso, si situano entrambi verso il polo *“riflessione-nell’azione”*.

Il loro secondo tratto comune, in merito agli assi di riflessione, è quello di mettere in evidenza una *dialettica tra il polo “apprendere” e il polo “formare”*. Se, in effetti, rispetto al primo asse la mia posizione è piuttosto definita, rispetto al secondo è molto più difficile assegnarmi una posizione così precisa, forse anche perché l’asse è già il frutto di una prima scelta all’interno del *“triangolo pedagogico”* di Houssaye. Le due dimensioni, quella dell’apprendimento e quella della relazione, non possono mai essere dimenticate sebbene la loro intensità possa variare notevolmente a seconda dei casi ed a seconda dei momenti. Nel caso di Orfeo, ad esempio, ad un primo momento fortemente orientato sull’apprendimento è succeduto un periodo molto più *“relazionale”*, per giungere poi al presente, in cui le due dimensioni si equilibrano. Con Atena, invece, la dimensione *“apprendere”* è sempre stata dominante, in quanto la ragazza mi ha sempre proposto attività che andavano in quella direzione. Ciò non toglie che io curi pur sempre la dimensione relazionale. Aggiungo che a volte entra pure in gioco il polo *“insegnare”*, assente dagli assi di riflessione, quando ad esempio gli allievi mi chiedono di chiarire un aspetto disciplinare particolare, ed io vedo la necessità di riformulare certi concetti che non hanno capito in classe. Non posso dunque che ricordare i limiti della presente analisi, che non avrebbe bisogno di due assi, ma di tre o quattro, di triangoli, quadrati, e magari anche di sfere ...

Ad ogni buon conto, è ora possibile arrivare ad una prima conclusione, relativa alla mia personale identità personale. Evidentemente ciò ha il solo scopo di illustrare con un esempio quale potrebbe essere un primo frutto di un’attività riflessiva: aiutare l’operatore a scoprire ed inventare gradualmente la propria identità professionale. Non credo invece che ciò sia del minimo interesse in quanto informazione su chi scrive.

Per arrivare al punto, dunque, potrei dire che, attualmente, mi sento un *“pedagogista riflessivo”*, in costante tensione tra l’esigenza di aiutare gli allievi ad *“apprendere meglio”* (polo *“apprendere”*) e quella di creare un buon clima relazionale (polo *“formare”*). Sento di appartenere al Servizio di Sostegno Pedagogico ed alla Scuola Media, istituzione nella quale il Servizio è a sua volta iscritto. Il mio compito principale è quello di contribuire al contenimento del disadattamento scolastico degli allievi.

Graficamente, è possibile riprendere gli originari *“assi di riflessione”* per riempirli con una zona che dovrebbe aiutare a visualizzare una parte di quanto espresso. La zona più scura indica il tipo di approccio che mi trovo ad utilizzare più sovente; le aree più chiare mostrano le forme di lavoro sì frequentate, ma non in modo regolare, mentre le parti bianche sono quelle raramente *“visitare”*.

disegno

5. Potenzialità e limiti della riflessione nell’azione

Finora mi sono limitato ad esporre le caratteristiche della riflessione-nell’azione ed a mostrare il suo funzionamento pratico in due casi precisi. Resta ora da valutare criticamente quali potrebbero essere i limiti di un tale approccio, e quali invece le sue potenzialità.

Ho già citato quello che forse è il *principale limite* del modello: non è “totale”, nel senso che, da solo, non consente di costruirsi un’identità professionale completa. E’ un modello *trasversale*, in quanto può essere utilizzato in molte professioni, ma esige di essere integrato con il patrimonio scientifico e prasseologico di ogni singola professione. Nel caso del sostegno pedagogico, dunque, l’identità professionale dovrebbe essere costruita integrando la riflessione-nell’azione alle scienze dell’educazione (cfr. prossimo paragrafo).

Esiste poi un rischio, che ho personalmente toccato con mano: che la riflessione troppo spinta conduca ad una paralisi dell’azione, o ad uno scoraggiamento. Difatti, ogni seria analisi delle situazioni educative non può che portare alla percezione dell’estrema complessità di ogni fenomeno, fortemente correlato ad una moltitudine di cause e concause, spesso avverse, impossibili da padroneggiare totalmente, e quindi alla scoraggiante convinzione che la propria azione non rappresenta che una modestissima goccia nell’oceano ...

Per ora, ho trovato due antidoti, dall’efficacia alterna, a questo triste e pericoloso stato d’animo. Il primo è la consapevolezza che esistono delle concrete possibilità che la nostra azione abbia un effetto, che essa sia molto più di un goccia. E’ impossibile prevedere esattamente quello che succederà, forse l’esito sarà nullo, ma a volte le situazioni evolvono in modo inaspettato, subiscono dei “punti di svolta”, dei “salti quantici” improvvisi che premiano molte fatiche. Ciò non succede sempre, ed anche quando succede non si ha mai la certezza del legame causale tra la propria azione e il risultato. Ma è ragionevole pensare che talvolta anche il docente di sostegno abbia una parte di merito, ciò che basta per “intraprendere ostinatamente”. Il secondo antidoto allo “scoraggiamento da iperriflessione” può essere trovato osservando il sistema educativo ticinese comparativamente al resto del pianeta. Una recente ricerca internazionale¹⁶ ha dimostrato che gli allievi tredicenni ticinesi ottengono in matematica, scienze e lettura dei risultati ai massimi livelli mondiali. E questo in un sistema educativo fortemente ispirato al *principio democratico delle “eguali opportunità”*, del quale il sostegno pedagogico è indubbiamente uno degli elementi significativi. Mi rendo conto che sto facendo un po’ di “auto-demagogia” ma posso assicurare che è, appunto, un discreto contrappeso ai mali sopra descritti. Comunque, mi sembra evidente che l’impotenza fa parte integrante del nostro mestiere, in cui gli insuccessi non rappresentano delle eccezioni. Ciò non può che portarci ad accettare “que nos pratiques les plus généreuses, les plus réfléchies, les mieux construites, soient mises en échec en permanence et nous renvoient simultanément notre médiocrité didactique et notre impuissance pédagogique. L’épreuve est rude!” (Meirieu, 1993a, p. 194).

Ovviamente, la riflessione-nell’azione presenta anche numerose *potenzialità*, che ritengo superiori ai limiti. Principalmente, ritengo che contribuisca a migliorare costantemente la qualità dell’azione pedagogica. Il fatto di non considerare mai un problema come definito, di interrogare continuamente la realtà mettendola in dialettica con la teoria, non può che originare un operatore innovativo, il quale potrà contribuire, se adeguatamente sostenuto, al miglioramento dell’intero sistema in cui agisce.¹⁷

Inoltre, anche le relazioni che l’operatore riflessivo stabilisce con gli allievi ed i colleghi sono a mio avviso di superiore qualità: la “conversazione riflessiva” assunta come maniera d’essere quotidiana aiuta l’allievo a sentirsi padrone del proprio destino (*empowerment*), assumendosi dunque un maggior numero di responsabilità nell’ambito della propria situazione scolastica; anche i rapporti con i colleghi tendono ad essere distesi e basati sul reciproco rispetto.

Infine, desidero indicare quello che potrebbe essere un grosso vantaggio nell’ambito della formazione dei docenti di sostegno pedagogico, e dei docenti in generale. Quando un laureato entra nella scuola, possiede almeno un certo tipo di conoscenze e un certo tipo di abilità. Le conoscenze sono quelle della sua disciplina, nel nostro caso le scienze

dell'educazione o la psicologia. Le abilità sono legate alla ricerca: tutti hanno preparato dei seminari e, di solito, almeno una grande ricerca (tesi di laurea, lavoro di diploma, eccetera). Il laureato *non* possiede invece la professionalità di docente, che dovrebbe essere sviluppata a partire dal corso di abilitazione. Ora, io penso che un modo molto valido di farlo, sarebbe quello di partire proprio dall'unica abilità che *tutti* i laureati, di qualunque provenienza, dovrebbero possedere - la *capacità di fare ricerca* - inducendoli ad applicarla costantemente a se stessi ed alla propria pratica, secondo il modello della riflessione-nell'azione. I docenti diverrebbero innanzitutto degli operatori riflessivi, dei "ricercatori" in grado di gestire la propria formazione professionale, iniziale e continua, e forse tante incomprensioni tra formatori e docenti si esaurirebbero.

6. Conclusione: verso una definizione dell'identità professionale del docente di sostegno pedagogico

Il problema che ponevo all'inizio dell'articolo, e che ho tentato di sviluppare in seguito, era di definire quale potesse essere l'identità professionale del docente di sostegno pedagogico. Per quanto riguarda la mia persona, sono giunto ad una modesta conclusione, esposta in precedenza. Ho poi suggerito, nel paragrafo precedente, come il modello della riflessione-nell'azione possa costituire una valida piattaforma su cui costruire l'identità professionale del docente di sostegno pedagogico. E' tuttavia solo una proposta, non necessariamente condivisa da tutti, e soprattutto che non rispecchia la realtà *hic et nunc*. L'impresa si fa invece assai più faticosa qualora si tenti di affrontare il tema dell'identità professionale del docente di sostegno pedagogico *in generale* e in relazione a tale realtà fattuale. Capire il perché di tanta fatica potrà forse fornire qualche spunto per ulteriori riflessioni.

In breve, risulta evidente a qualunque osservatore, anche disattento, come all'interno del Servizio di Sostegno Pedagogico non esista una chiara e definita identità professionale *condivisa da tutti*. Un'identità da trasmettere ai nuovi arrivati, da discutere all'interno della struttura. Un'identità su cui fondarsi nelle nostre relazioni con "l'esterno".

Quello che esiste, come noto, è un ampio "ventaglio" di pratiche e di impostazioni teoriche, che possono essere anche molto diverse tra loro. Certo, non voglio con questo affermare che non vi siano punti di convergenza tra determinati gruppi di docenti di sostegno pedagogico. Al contrario, ho già rilevato come ci siano almeno *due* anime, quella "pedagogica" e quella "psicologica". I confini non sono quasi mai precisi, e spesso le due anime convivono all'interno delle stesse persone (ho portato anche la mia esperienza), ma credo che all'interno del Servizio la tensione fondamentale tra i due "poli" vada ulteriormente esaminata. E' vero che, ufficialmente, i docenti di sostegno pedagogico vengono invitati a diversificare l'approccio "a seconda delle necessità e dei momenti." (Dozio, 1992, p. 24). Ciò trova piena giustificazione nella realtà quotidiana, che non si lascia facilmente inquadrare in rigidi schemi disciplinari, richiedendo appunto un'ampia diversificazione degli interventi. Resta tuttavia che le formazioni dei singoli operatori sono differenti, per cui anche il docente meglio intenzionato a variare le modalità del proprio aiuto deve confrontarsi con i propri limiti oggettivi. E il confronto con questi limiti non può che portarlo anche a farsi delle domande sull'*opportunità* di avventurarsi su terreni poco familiari, dove le probabilità di commettere errori, o comunque di essere inefficaci, si fa decisamente più alta. Intendiamoci: in un'epoca dove la *flessibilità* è ormai divenuta uno dei principali valori del mondo del lavoro, invocare il ritorno alla specializzazione disciplinare potrebbe sembrare un po' anacronistico. Ma non bisogna dimenticare che, affinché tale flessibilità porti a dei risultati concreti e soddisfacenti, gli operatori devono ricevere una formazione che giustifichi i cambiamenti di ruolo o di campo. Le banche, ad esempio, sono a volte disposte ad assumere letterati in qualità di analisti

finanziari, ma solo dopo una rigorosa formazione. Ora, credo che tutti convengano che non è precisamente il nostro caso: i singoli operatori hanno la libertà di frequentare i corsi che credono, all'interno o all'esterno del Dipartimento, ma non esistono progetti formativi globali miranti a completare in maniera sistematica e approfondita le formazioni di ogni docente di sostegno pedagogico in base alla sua formazione accademica.

Riemerge dunque la questione dell'opportunità della differenziazione degli approcci da parte dello stesso docente. Si potrebbe considerare ad esempio l'ipotesi alternativa che tale necessario "ventaglio" possa venire offerto dal Servizio, il quale si occuperebbe della distribuzione dei compiti al suo interno. Un'ipotesi la cui forza potrebbe essere valutata considerando elementi quali il senso di adeguatezza e soddisfazione degli operatori, l'uso razionale delle risorse esistenti, e forse anche il grado di chiarezza nei confronti "dell'esterno".

Riferimenti

ADLER A. (1993), *La psicologia individuale della scuola - Psicologia dell'educazione - Psicologia del bambino difficile*, Roma: Newton Compton.

ARGYRIS C. & SCHÖN D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Massachusetts, Menlo Park, California ecc.: Addison-Wesley Publishing Company.

BOCCHI G. & CERUTI M (1985), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli.

CARKHUFF R.(1989), *L'arte di aiutare*, Trento: Erickson.

CORNOLDI C. (1993), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento: Erickson.

DEMETRIO D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

DOZIO E. (1990), *L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola Media*, Lugano: Monografia della Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media.

FORTI D. (1991), *Orizzonte formazione*, Milano: Franco Angeli.

GATHER THURLER M. (1992), "Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques", Neuchâtel: texte d'une conférence au Symposium de recherches de la SSRE sur le PNR 33, "L'efficience de nos systèmes de formation", Session 4.

HOUSSAYE J. (1992), *Le triangle pédagogique*, Berne, Francfort-s Main, New York, ecc.: Peter Lang.

HOUSSAYE J. (a cura di)(1993), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF.

MEIRIEU P. (1985), *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris: ESF.

- MEIRIEU P. (1987a), *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, Firenze: La Nuova Italia.
- MEIRIEU P. (1987b), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris: ESF.
- MEIRIEU P. (1989), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris: ESF.
- MEIRIEU P. (1993a), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF.
- MEIRIEU P. (1993b), "Ecriture et recherche", in *Ecrire. Un enjeu pour les enseignants*, Paris: Crap - Cahiers Pédagogiques.
- PERRENOUD P. (1993), "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, pp. 59-76.
- POYSSON Y. (1990), *La recherche qualitative en éducation*, Québec: Presses Universitaires de l'Université du Québec.
- ROGERS C (1977), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Roma: Astrolabio.
- SALOME (1987), *Relation d'aide & Formation à l'entretien*, Lille: Presses Universitaires de Lille.
- SARCHIELLI G. (1991), "Socializzazione adulta e apprendimento", in FORTI D. (1991).
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, USA: Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.

Note

¹ Houssaye (1993), p. 13.

² "Operatore riflessivo" è la traduzione dall'inglese *reflective practitioner* che, letteralmente, andrebbe tradotto con "praticante riflessivo". Siccome il termine "praticante" ha però assunto, in italiano, anche una connotazione peggiorativa, ho preferito utilizzare la parola "operatore", la quale è già largamente utilizzata nella nostra lingua, con un significato del tutto analogo all'inglese *practitioner*.

³ Tratte da Schön (1983), pp. 300 e 302 (traduzione mia).

⁴ Secondo Rogers (1977), tre sono gli elementi che rendono possibile la realizzazione della "capacità di comprendere e dirigere la propria vita". Innanzitutto la *congruenza*, ovvero autenticità, realtà, trasparenza. Si tratta di non celarsi dietro una facciata professionale, e di riflettere apertamente sui sentimenti e sulle disposizioni che fluiscono nell'operatore in ogni momento. In altri termini, Rogers esorta ad essere sé stessi. Il secondo elemento è l'*accettazione incondizionata*, che implica considerazione e stima dell'interlocutore, unite ad una completa disponibilità. Il terzo elemento è la *comprensione empatica*, che significa percepire con precisione i sentimenti ed i significati personali sperimentati dall'allievo, nonché la comunicazione di tale comprensione.

⁵ Cfr. ad esempio Cornoldi (1993).

⁶ Tra parentesi il riferimento alla posizione sul triangolo pedagogico.

⁷ Meirieu (1993a), p. 195.

⁸ Tutti i nomi sono inventati, pur riferendosi a persone reali.

⁹ *Supra*, § 2.

¹⁰ Ho una formazione in scienze dell'educazione.

¹¹ Adler (1993).

¹² Adler 1993, p. 213.

¹³ Per un eventuale approfondimento, cfr. il rapporto di abilitazione.

¹⁴ Molto succintamente, e senza rendere giustizia alla vastità ed alla complessità di tale approccio, possiamo dire che l'aiuto metodologico consiste nel riflettere con l'allievo alle seguenti questioni: qual è il compito, cosa devo fare e come faccio a sapere che riuscirò? Qual è il problema, a quale classe appartiene e quale programma di trattamento dovrò utilizzare? Ed infine, qual è la situazione, qual è la mia "personalità cognitiva", la quale è in armonia con le esigenze della situazione, come faccio a gestire questo scarto? Per quanto riguarda il "programma di trattamento" del problema, Meirieu indica tre modi principali per descriverlo: *algoritmico* (procedure, meccanismi di risoluzione), *tassonomico* (obiettivi di complessità crescente) e *mentalista* (operazioni mentali implicate: deduzione, induzione, dialettica, divergenza).

¹⁵ Nel rapporto scolastico sono stati riconosciuti alcuni miglioramenti, ma il numero di insufficienze non è globalmente cambiato. Inoltre, non vi è stato un riconoscimento esplicito dei suoi sforzi.

¹⁶ "Ticinesi, 6 in mate. Siamo i migliori al mondo con Corea e Taiwan", *Corriere del Ticino*, 19.5.94.

¹⁷ Non è un caso che Donald Schön, insieme a Chris Argyris, abbia sviluppato il concetto di "reflective practitioner" nell'ambito di studi sul funzionamento delle organizzazioni (Argyris & Schön, 1978).