

## **Il sostegno pedagogico: relazione d'aiuto e dimensione istituzionale in un ambito psicopedagogico<sup>1</sup>**

di Fabio Nemiccola, docente di sostegno pedagogico, SM Giubiasco

*Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media, no. 14, dicembre 1996, pag. 30-41*

### **Premesse**

E' mia intenzione esporre alcune considerazioni a riguardo di tre temi che mi stanno particolarmente a cuore: dapprima *la relazione all'allievo in difficoltà*, poi l'utilizzazione della lettura *come strumento di intervento per alunni con problemi di comportamento* ed infine il problema, come sovente è stato definito proprio su queste pagine, *dell'identità del docente di sostegno*.

*Per il primo punto*, in particolare a proposito dell'intervento a sostegno, intendo proporre (a) una riflessione su quelli che potrebbero essere i limiti di un intervento esclusivamente di tipo psicopedagogico e (b) sulla necessità di uscire da una definizione, a mio avviso utile, ma troppo restrittiva, dell'intervento di tipo psicologico basata esclusivamente sulla concezione rogersiana della 'relation d'aide'. Necessità quest'ultima che deriva dalla varietà di forme in cui si manifesta il disadattamento scolastico e di quella delle sue cause. Cause e forme che richiedono un approccio, se si vuol intervenire in maniera adeguata, che si serva dei pregi e conosca i limiti dei vari approcci (pedagogico-psicologico-psicopedagogico), ma che sia soprattutto clinico. *Per il secondo punto* approfondirò la discussione su una possibile modalità di intervento, l'utilizzazione della lettura, più centrata sugli aspetti psicologici, in particolari situazioni in cui si sono trovati alcuni dei miei alunni e per i quali questa forma di intervento mi è sembrata indicata. *L'ultimo punto* intendo discuterlo dando per scontato (e quindi non approfondirò ulteriormente) che almeno quattro possono essere gli elementi da considerare quando si fa riferimento all'identità, alla professionalità del docente di sostegno: la formazione di base, il quadro istituzionale in cui egli opera, l'esperienza accumulata nella pratica di ogni giorno, la formazione continua. Componenti queste, professionali e tecniche, che si innestano ovviamente su una base che è quella umana e personale del docente stesso; base che certamente è molto importante e dalla quale può scaturire una dinamica di cambiamento che renda sempre più adeguate le risposte alle sfide che la scuola obbligatoria sembra voler rilanciare anche nei confronti di chi, come noi, si occupa di integrazione. Ma solo con una prospettiva di pensiero ed azione che vanno oltre il lavoro con il singolo alunno (pur restando questa, almeno a livello della Scuola media, una forma di intervento il cui valore è innegabile e in numerose situazioni insostituibile) mi sembra possibile per il docente di sostegno contribuire ad una autentica *cultura dell'integrazione* che ha sempre più bisogno di essere promossa e condivisa con gli altri *partner* nella scuola.

*In sintesi* vorrei: (1) mettere maggiormente in risalto la dimensione clinico-relazionale che è insita nell'attività scolastica, sia essa condotta dal docente di materia in classe, sia nel senso di un'attività d'aiuto individualizzato a sostegno; (2) proporre una riflessione su modalità di lavoro a sostegno più centrate sugli aspetti psicologico-relazionali portando l'esempio della lettura come strumento di intervento in certe situazioni di allievi con comportamenti 'problematici'; (3) pensare alla possibilità di adottare una visione d'insieme più ampia, più globale, nella definizione dell'identità, della professionalità e del

ruolo del docente di sostegno. Identità e ruolo che sono da intendersi, a mio parere, in senso sempre più dinamico, tenuto conto dei mutamenti in atto nella Scuola media.

Desidero però chiarire che, in particolare per i primi due temi, non è mia intenzione proporre un indirizzo esclusivamente psicologico-relazionale soprattutto per quanto concerne l'attività con gli allievi a sostegno; ciononostante non credo nemmeno sia opportuno ridurre quest'ultima soltanto ai suoi aspetti pedagogici, unicamente perché il contesto in cui essa ha luogo è quello scolastico.

Le tre parti di cui si costituisce questo scritto si articolano in modo relativamente indipendente, tuttavia spero si possa cogliere fra esse, come una sorta di *fil rouge*, l'esigenza di interrogarsi sul proprio operato, che deriva sia dall'innegabile evoluzione nei bisogni, problemi e segnali che ci vengono dalla popolazione scolastica, sia da quelle modifiche che interverranno con il Nuovo Regolamento sulla Scuola Media (approvato dal Consiglio di Stato il 16 settembre 1996) .

Temi e ipotesi di lavoro che non hanno la pretesa né della novità né di rispondere in maniera esauriente agli interrogativi che si pongono affrontandoli. Quella che seguirà è l'esposizione di alcune riflessioni nel tentativo di dar ordine ad alcune ipotesi di lavoro che ho provato ad applicare e tento di concretizzare in quella che, ormai da quasi dieci anni, è la mia pratica professionale. A questo scopo mi sono ampiamente riferito, leggendoli e rileggendoli, comunque sempre con piacere, curiosità ed interesse, agli interventi di colleghi che sono stati pubblicati sui vari numeri della Rivista in questi anni<sup>2</sup>. Questo mio contributo non ha, per riprendere la formulazione del collega G. Barblan, "*alcuna pretesa di dare dei parametri generali e universali per una lettura globale dell'esperienza di sostegno a livello cantonale*"<sup>3</sup> e nemmeno lo scopo di delineare delle possibili riorganizzazioni del Servizio di sostegno. L'unica ambizione, mi sia concesso, è quella di cercare, nel limite del possibile, di coniugare, come scriveva il collega appena citato, "*enunciazione teorica e realizzazione, teoria e prassi, mappa e territorio*"<sup>4</sup>. Tentativo, il mio, che qui espongo nella speranza che questo costituisca un'ulteriore occasione di dialogo, di scambio, di confronto fra colleghi; obiettivi questi alla base degli intendimenti, o almeno così li interpreto, di chi ha voluto la Rivista del Servizio e di chi vi scrive.

## **1. La relazione d'aiuto in un contesto psicopedagogico**

Il contesto di lavoro a sostegno, come il contesto di lavoro scolastico in generale, dovrebbe esser inteso come *un contesto d'aiuto*<sup>5</sup> dove anche il concetto di *relation d'aide* può rivelarsi utile, soprattutto quando l'impostazione dell'intervento del docente è ispirata ad un modello teorico cognitivista e quindi ad una pratica di intervento psicopedagogica<sup>6</sup>; modello e pratica dove la relazione assume uno specifico significato ed è basata sui 'contenuti', cioè su quegli aspetti strumentali che fanno difetto e intralciano una miglior riuscita scolastica per certi allievi (difficoltà di lettura, di scrittura, di calcolo ecc.).

Come scrive J. Manzano, in un'ottica di intervento psicopedagogica, come è impostata, ad esempio, da E. Schmid dell'Università di Ginevra, l'obiettivo dell'intervento psicologico è di mobilitare le potenzialità mentali con lo scopo di permettere al ragazzo di scoprire, sviluppare ed attualizzare le sue forze creative<sup>7</sup>: "*Pour qu'il y ait mobilisation*

*maximale des potentialités de l'enfant et, par conséquent, démarche autonome vers la connaissance (devenir capable de réfléchir sa propre pensée), il faut que s'établisse entre lui et l'intervenante un type de relation entraînant chez tous les deux la découverte de la nécessité de cette mobilisation"*<sup>8</sup>

Di conseguenza, in un contesto autenticamente psicopedagogico, pedagogico non dovrebbe contrapporsi a psicologico e, anche quando l'attività è esclusivamente di tipo didattico (come la trattazione di certe nozioni scolastiche, di capitoli del programma, ecc.), non è così scontato che vi debba essere *"una certa distanza emotiva tra i soggetti coinvolti"*<sup>9</sup>

Di fatto, ad esempio, come ha dimostrato L. Lumbelli<sup>10</sup> a proposito delle tecniche di arricchimento verbale, applicabili, almeno in parte, anche in classe oltre che nell'intervento individualizzato, una buona comunicazione pedagogica non comporta assolutamente una distanza affettiva fra insegnante ed alunno. Tutt'altro!

In un contesto psicopedagogico la relazione andrebbe, piuttosto, costantemente e contemporaneamente intesa nel suo duplice aspetto di 'mezzo' e di 'oggetto'; senza stabilire equazioni ingannevoli per cui se la relazione è 'mezzo' allora si fa della pedagogia e se la relazione è 'oggetto' allora si fa della psicologia. Inoltre val la pena tener presente che anche in un ambito *psicopedagogico la relazione non è lo scopo dell'intervento* (riprenderò più avanti questo aspetto).

### **Delimitare per non limitare: la relazione d'aiuto a sostegno e l'intervento psicologico**

Ovviamente come qualsiasi forma di intervento anche quello psicopedagogico possiede i suoi limiti, i suoi *confini*, e a questi sono da aggiungere quelli posti a livello dell'istituzione in cui l'intervento ha luogo (discuterò di questo nella parte conclusiva del mio intervento). Di fatto *"il contesto scolastico induce aspettative di intervento scolastico"*<sup>11</sup> questo però non esclude che possano coesistere forme di intervento, all'interno della pratica del docente di sostegno, che non siano solo di tipo psicopedagogico. Credo sia opportuno a questo riguardo ricordare che, per definizione, un confine delimita, ma mette anche in contatto.

Per questo motivo vorrei ora definire meglio cosa intendo per relazione d'aiuto, nell'ambito di intervento con il singolo allievo, non solo inteso come sostegno pedagogico o psicopedagogico, ma anche psicologico.

Una definizione rogersiana della *relation d'aide* è sicuramente utile ma, a mio avviso, non è l'unica possibile<sup>12</sup> per definire entro quali margini dovrebbe tenersi l'intervento psicologico<sup>13</sup> nel SSP, e quindi non è forse così scontato che: *"Il limite di un intervento psicologico nel SSP, oltre a quanto dettato nella deontologia professionale del docente, è di rimanere contenuto in un intervento di sostegno o di 'relation d'aide' come viene definito dai rogeriani, senza sconfinare nell'instaurazione di un setting psicoterapeutico in senso stretto che necessita di un contesto diverso e di competenze specifiche"*<sup>14</sup>.

Competenze, val la pena ricordarlo, che i singoli operatori del Servizio possono comunque acquisire ed in diversi casi sicuramente già possiedono e delle quali sarebbe opportuno tener conto<sup>15</sup>, pur salvaguardando, se ritenuta adeguata, un'impostazione di base, del lavoro a sostegno, di natura psicopedagogica; impostazione che risulta essere, per la maggior parte delle situazioni, la più adeguata ai bisogni degli alunni di

cui ci occupiamo ed alle esigenze del contesto istituzionale in cui operiamo (tornerò su questo aspetto nella terza parte).

Sempre a proposito dell'intervento a sostegno con il singolo allievo si può probabilmente porre la questione nei termini indicati dalle colleghe Cristina Ressegatti e Linda Martinoli: "*Il problema è quello di come impostare in senso relazionale attività diverse dalla psicoterapia, in assenza di un contesto chiaramente definito come terapeutico...*"<sup>16</sup>

E' invece probabilmente poco corretto assimilare psicologico a psicoterapeutico, oppure confondere, psicoterapeutico con psicanalitico<sup>17</sup> e meno corretto ancora sarebbe ridurre quest'ultimo ad un solo tipo di impostazione. Inoltre, se si accetta di definire l'intervento psicologico nel SSP esclusivamente nei termini della concezione rogersiana di *relation d'aide*, val la pena allora precisare che questo tipo di relazione è possibile anche in classe<sup>18</sup>.

Nell'ambito del lavoro individualizzato a sostegno sarebbe a mio avviso utile, come già detto, valorizzare e favorire la possibilità di un più ampio repertorio di modalità di intervento in senso psicologico, viste la formazione, le competenze e gli interessi di non pochi operatori<sup>19</sup>, e viste le problematiche presentate da una parte dei ragazzi per i quali siamo chiamati ad intervenire.

### **Il disadattamento scolastico: quali forme, cause e rimedi ?**

Mi pare vi sia una diffusa necessità all'interno del Servizio, e mi riferisco qui agli svariati documenti apparsi sulla Rivista, di una sempre maggior chiarezza nella definizione dei termini e dei concetti per tentare di inquadrare meglio quelle che dovrebbero essere le forme di intervento a sostegno: pedagogico (dal recupero all'approccio cognitivista-costruttivista piagetiano), psicologico, psicopedagogico (senza escludere possibili effetti terapeutici, ma in un setting non psicoterapeutico), psicoterapeutico (con qualche fugace escursione nei soli territori della psicanalisi freudiana o della sistemica); tutte proposte di riflessione interessanti, con lo scopo di definire le strategie di intervento teoricamente a disposizione, e non, del docente di sostegno.

### **Intervento a sostegno: soprattutto un approccio clinico**

Di fatto, il disadattamento nella Scuola media non si esprime solamente nella forma, divenuta forse anche un po' 'formula', della non riuscita in termini di rendimento-apprendimento (anche se probabilmente è la più frequente), ma esso ha sfaccettature ben più complesse e variegate. A questo riguardo ritengo sia di notevole interesse la classificazione proposta da J. Manzano<sup>20</sup>, perché inquadra in modo sistematico, sintetico e chiaro, almeno per me, queste sfaccettature. L'autore propone a seguito della sua classificazione - partendo da un modello di sintesi dei diversi approcci ai disturbi di apprendimento (cognitivo, neuropsicologico, psicopatologico e sociale), intesi come modelli concettuali sull'eziologia di tali disturbi - le rispettive indicazioni per la scelta del/dei tipi di intervento possibili.

In funzione di questa classificazione - che comprende le seguenti cause: le forme sociali; le deviazioni dalla norma di sviluppo; i disturbi reattivi (crisi); il sintomo di un disturbo psicopatologico globale: disturbi nevrotici, disturbi del carattere e della personalità, fobia scolastica e mutismo elettivo, disturbi affettivi (depressione e mania), disturbi psicotici, ritardo mentale; i disturbi specifici dell'apprendimento: lettura, scrittura,

aritmetica; fattori organici (sensoriali, neurologici, altri); le forme miste (l'origine più frequente nei casi gravi di disturbi dell'apprendimento) - J. Manzano e i suoi collaboratori propongono *forme di intervento* che si diversificano come segue: sostegno pedagogico, sostegno psicologico, intervento psicoterapeutico, intervento psicopedagogico (individuale, in classe), intervento sistemico.

Vista anche la mia formazione di docente di scuola elementare e in psicologia, è *l'approccio psicopedagogico* quello che maggiormente prediligo. Questo punto di vista mi sembra tenga dovutamente conto del semplice fatto che di fronte a me ho, ogni volta, un individuo, ragazzo-a/allievo-a, che si rivolge o è stato inviato ad un adulto, che ai suoi occhi è docente; inoltre, questo docente, per la maggior parte dei casi, è lì per aiutarlo ad affrontare le sue difficoltà ad imparare a scuola.

Sul piano dell'intervento, quello psicopedagogico dovrebbe concretizzarsi in una pedagogia scientificamente fondata sulla psicologia del bambino e dell'adolescente<sup>21</sup> che privilegia un intervento sugli aspetti strumentali deficitari; lo psicopedagogista dovrebbe inoltre "*pouvoir renoncer à l'attitude pédagogique qui impose un savoir à l'enfant. Le travail du psychopédagogue visera alors à faire apparaître ce qui se cache et ce qui exprime le trouble de l'enfant*"<sup>22</sup> In questi anni di lavoro mi è sembrato però opportuno tener presente, come già detto, sia l'approccio pedagogico sia quello psicologico<sup>23</sup>. Questo non per scelta epistemologica, né per un punto di vista teorico o di formazione da difendere, ma sempre in funzione dei bisogni e delle attese di chi mi sta di fronte. In funzione di questi bisogni ed attese, di quelli che mi è dato e riesco a vedere, e di quelli soltanto. Riprendendo le considerazioni di F. Payot, espote sopra, l'intervento psicopedagogico dovrebbe consistere nell'aiutare il ragazzo a mobilitare al massimo le sue potenzialità di cammino autonomo verso la conoscenza; ma, aggiungerei, per noi docenti di sostegno visto il contesto istituzionale nel quale operiamo, portare i ragazzi a riflettere sul proprio pensiero non può ridursi ai soli aspetti d'apprendimento scolastico, (v. nota 28).

I bisogni dei ragazzi nella Scuola media non richiedono sempre e soltanto forme d'aiuto di tipo psicopedagogico e probabilmente si fa avanti la necessità sempre più frequente di rispondere anche altrimenti, visti l'evoluzione ed i cambiamenti che si segnalano nella popolazione scolastica. Cambiamenti certamente determinati dalle nuove realtà socio-culturali come ad esempio: famiglie monoparentali, nuclei familiari dove sempre più bambini devono muoversi in realtà familiari non più 'tradizionali', pressioni del mondo del lavoro, ecc.

Nei casi estremi, se quanto posso offrire non è sufficiente o inadeguato o va troppo oltre il contesto scolastico o va al di là delle mie competenze, e quindi non corrisponde al bisogno, alle attese dell'alunno, è mia premura proporre altre vie, offrendo la prospettiva di collaborazioni di altri Servizi o Enti, complementari o in alternativa.

Nel lavoro con il singolo a sostegno, ritengo però che tutte le forme di intervento dovrebbero possedere una caratteristica che le accomuni, una sorta di comune denominatore, e cioè quella di essere *cliniche*<sup>24</sup>. E tutti i tipi di intervento (se intendono essere *clinici*) sono fondati su una specifica componente relazionale, che non è traducibile in 'distanze' o 'vicinanze', anche quando sono esclusivamente di tipo pedagogico.

In conclusione vorrei riprendere qui la definizione di *relazione in un contesto* d'aiuto data da A. Guggenbühl-Craig: "*On ne peut que circonscrire vaguement le mystère de la relation et non le saisir de manière intellectuellement claire. La relation signifie.... voir l'autre comme il est ou, tout au moins, le reconnaître partiellement comme tel. Elle signifie ensuite tirer du plaisir ou du déplaisir de la personne que l'on considère avec réalisme, demeurer volontiers avec elle ou faire quelque chose ensemble avec elle, s'adresser à elle avec intérêt et échanger des émotions, des sentiments et des idées. Le partenaire sera donc très peu assailli dans une relation par quelque projection ou transfert que ce soit*"<sup>25</sup>. Guggenbühl-Craig continua affermando: "*Néanmoins, toute relation humaine - et cela, ce qui veulent faire de la relation humaine une religion ne veulent pas le voir - peut être négative ou positive*"<sup>26</sup>.

E parafrasando quanto dice lo stesso autore, a riguardo della psicoterapia, credo si possa affermare che anche a sostegno il presupposto è una 'relazione minima', ma che lo scopo del lavoro a sostegno come della psicoterapia non è la relazione<sup>27</sup>.

## **2. Quali strategie d'intervento per gli allievi che presentano gravi difficoltà?**

### **Premessa: i casi 'limite' nella Scuola media**

Credo che una delle conseguenze delle riflessioni appena esposte è quella di non escludere a priori un tipo di intervento a sostegno che comporta un approccio psicologico, pur nel rispetto di un contesto che è scolastico e senza la pretesa di sostituirsi a quei Servizi (statali o privati) che offrono un'assistenza specialistica psicologica e/o psicoterapeutica<sup>28</sup>. Se ben intendo la classificazione proposta dai colleghi del Locarnese<sup>29</sup>, un tale tipo di intervento potrebbe essere indicato per quelle situazioni rientranti nelle categorie 'disturbi del comportamento di origine psichiatrica', 'problemi di ordine sociale comportamentale extra-scolastici'.

Nel nostro lavoro dovremmo costantemente tener conto sia di quelli che sono i bisogni/risorse dell'allievo, sia delle esigenze/risorse dell'istituzione. Si deve però ammettere che, di fatto, a volte e forse sempre più sovente, vi sono forme di disadattamento che coinvolgono la Scuola e il Servizio la cui gravità sembra andare oltre i mezzi a disposizione per affrontarle (mezzi predisposti al momento della creazione della scuola media unificata).

D'altronde, al di là anche della possibile modifica della denominazione ufficiale del nostro Servizio (nel senso di un Servizio Psicopedagogico come si può leggere tra le righe o esplicitamente in alcuni interventi sulla Rivista), resta pur sempre il fatto che il docente di sostegno nel suo operare quotidiano, in un Servizio che è *interno* alla scuola, avrà comunque il compito di assumersi quella che è la sua difficoltà maggiore, come ha ben sintetizzato F. Lepori: "*Ben inteso tutti i mestieri sono a loro modo difficili: la difficoltà centrale del docente di sostegno consiste nel dover interagire con colleghi e allievi senza possedere autorità istituzionale, affidandosi solo alle sue risorse*"<sup>30</sup>.

### **Quando il problema è relazionale e/o di comportamento: *pensare per storie***<sup>31</sup>

Per 'casi limite' non intendo, ovviamente, tutte quelle forme menzionate nella categorizzazione proposta dai colleghi del Locarnese e citata in precedenza (v. nota 29); mi riferisco, qui, a quei casi in cui, in maniera inattesa e repentina, si verificano dei

problemi di comportamento a scuola o di ingestibilità a casa, sovente associati a problemi di natura psicologica. Situazioni che potrebbero, esemplificando, rientrare nella categoria 'disturbi reattivi' (crisi), secondo la classificazione proposta da J. Manzano illustrata sopra.

Sebbene, in un contesto psicopedagogico, la relazione e il dialogo con l'alunno dovrebbero essere mediati dagli 'oggetti' e dalle 'pratiche culturali'<sup>32</sup>, è pur sempre vero che, in certi casi, è la relazione stessa<sup>33</sup> a richiedere e meritare una certa dose di attenzione specifica. Questa attenzione specifica ai problemi di relazione non può essere data, ovviamente, proponendo chissà quali contenuti scolastici.

Sono proprio queste situazioni che rendono più arduo, per l'operatore del Servizio come per la sede scolastica, il raggiungere quella condizione di 'relazione minima', base indispensabile per tentare qualcosa.

### **Una possibile forma di intervento per certi 'casi limite': la lettura<sup>34</sup>**

In certe situazioni di *impasse*, di crisi - dove magari, ad esempio, l'allievo ha mostrato in passato di possedere delle qualità sul piano scolastico, ma dove queste capacità sembrano sparite nel nulla, vanificate da problemi di comportamento a scuola e/o a casa; situazioni dove viene richiesta anche la mia collaborazione<sup>35</sup> - non mi sembra possibile basare l'intervento, di riflesso anche la relazione, esclusivamente sugli 'oggetti' o sulle 'pratiche culturali' legati alle materie di insegnamento<sup>36</sup>.

In queste situazioni, dove la *relazione* sembra essere il problema più urgente, ho potuto constatare che affrontarle in modo indiretto<sup>37</sup>, con l'aiuto di *metafore* come quelle proposte in certe situazioni descritte nella letteratura, *racconti*, *favole*, ma anche *poesie*, può costituire un'ottima occasione di confronto e crescita per l'allievo. Occasione priva di valore normativo e quindi molto personale, individuale e rassicurante. *Certo non si tratta di spiegare*, nel senso intellettualistico del termine, la metafora, l'insegnamento o la morale contenuta nel racconto, nella favola; *si tratta di offrire*, semplicemente, l'opportunità di "*ascoltare cosa il simbolo stesso ha da dire*"<sup>38-39</sup>.

Ovviamente sarebbe ingenuo credere che la lettura di una, o di alcune storie possa costituire di per sé la 'soluzione' del problema; questo modo di abordarli i problemi di comportamento ha però l'innegabile vantaggio di introdurre elementi comunicativi privi di quei riferimenti prettamente scolastici, normativi, e pone e/o consolida le basi per un lavoro in un clima di fiducia, condizione importante per un dialogo autentico, per tentare di instaurare una 'relazione minima'<sup>40</sup>.

Mi pare ovvio che questo concetto del 'pensare per storie', - fondato sull'utilizzazione della metafora<sup>41</sup> e caratteristico di approcci diversi nel campo terapeutico, ad esempio da quello sistemico, applicato alla terapia familiare<sup>42</sup>, a quello analitico<sup>43</sup> - richiederebbe e meriterebbe un maggior approfondimento, che esula dagli scopi di questo articolo e va ben oltre le possibilità di chi scrive.

### **Comportamenti difficili a scuola. Servizio di sostegno: quali risorse?**

Lavorare con certe situazioni di disadattamento scolastico, dove i problemi non sono confinabili alla sola diagnosi-bilancio 'difficoltà d'apprendimento', mi ha condotto ad interrogarmi su quelle che sono le risorse interne al Servizio, e cioè su cosa fanno i colleghi quando vi sono confrontati<sup>44</sup>.

Di fatto in queste situazioni 'limite' è sovente mal tollerata, se non apertamente rifiutata, la proposta di rivolgersi ad un Servizio specialistico; proposta sovente mal vissuta dai genitori e dai ragazzi perché suscita un immaginario di 'devianza' difficile da accettare, indipendentemente da tutte le cautele da parte di chi si fa promotore di tale proposta di collaborazione.

Al di là della ovvia necessità di una ricerca costante di strategie sempre migliori di comunicazione fra i diversi Servizi, così da rendere più trasparenti e convincenti le proposte di collaborazioni, resta comunque anche la necessità, mi sembra, di una seria riflessione su quelle che sono le risorse 'interne' al Servizio di sostegno. Di quelle risorse volte a favorire ed a migliorare i possibili tentativi di risposta a queste situazioni.

In qualità di docente di sostegno ritengo di avere la responsabilità di confrontarmi al disadattamento scolastico, nelle sue svariate forme, con la componente di sofferenza che esso comporta. Disadattamento che è forse, soprattutto per i ragazzi del secondo ciclo, una fra le prime avvisaglie, una delle prime forme d'espressione del disagio giovanile. Questi primi segnali confrontano la Scuola media con i suoi limiti, malgrado le sue strutture, come ipotizzano i colleghi del Locarnese (i quali si interrogano, giustamente, sulle possibili vie da percorrere, interne o esterne al Servizio); è in queste 'situazioni limite' che c'è probabilmente una mancanza di risposte se non addirittura un vuoto istituzionale.

Sono convinto che in un ambito psicopedagogico si tratta *"di utilizzare le strategie più funzionali per stimolare i processi di mentalizzazione e favorire la possibilità di investimento del pensare dell'allievo"*<sup>45</sup>, ma non solo per quello che riguarda le difficoltà di apprendimento.

Si tratta, forse, di non limitarsi ad utilizzare *oggetti e/o pratiche culturali* di tipo scolastico - scelta più che pertinente quando si tratta di intervenire sugli aspetti riguardanti le difficoltà di apprendimento o scolastiche legate alle materie di insegnamento - ma anche di pensare e proporre modalità specifiche di intervento, che permettano di affrontare quelle difficoltà che esulano da una definizione, forse a volte un po' generica e nel contempo restrittiva, di difficoltà scolastiche o d'apprendimento.

Con il complicarsi delle situazioni alle quali siamo sempre più sovente confrontati, si fa strada la necessità di poter usufruire, anche in un contesto scolastico, di mezzi per aiutare i ragazzi che non riescono, al di là dei soli criteri dell'esito sul piano del 'rendimento', ed uscire, quando è ritenuto opportuno, da una logica di risposte di indirizzo psicopedagogico, intesa nella sua accezione più stretta.

Una seria ed approfondita riflessione sulle risorse interne al Servizio mi sembra indispensabile non solo per quanto riguarda i 'casi limite', ma anche in vista dei cambiamenti a cui andrò incontro la Scuola media nei prossimi mesi ed anni; mutamenti che avranno inevitabilmente delle ripercussioni sull'identità del docente di sostegno ed è appunto di questo che vorrei discutere nell'ultima parte del mio intervento.

### **3. L'identità del sostegno pedagogico**

A questo riguardo molto è già stato detto e scritto, ma fra le proposte più convincenti v'è stata, a mio parere, quella di Raffaele Gabutti<sup>46</sup>.

*L'apertura epistemologica* proposta da R. Gabutti consentirebbe forse agli operatori che lo desiderano, e quindi anche al Servizio, di aggiungere altre frecce al proprio arco



senza pregiudicare un'adeguata considerazione del contesto scolastico, permettendosi però, dove è necessario e dove se ne hanno le capacità, di sconfinare in spazi non più solo psicopedagogici.

### **Come contornare lo scoglio della pedagogia istituzionalizzata, un punto di avvio: *continuare a riflettere anche al di là dell'intervento sul singolo allievo***

Richiamando l'articolo 11 della legge sulla scuola media<sup>47</sup> R. Gabutti, pertinentemente già segnalava che, *"Sul piano pratico, alla base del lavoro del servizio di sostegno pedagogico, le condizioni istituzionali esistenti o preesistenti hanno sicuramente maggior peso delle scelte teoriche severamente ponderate e scientificamente elaborate. Per cercare di esplicitare un possibile significato dell'aiuto da assicurare agli allievi con gravi difficoltà di apprendimento o di adattamento scolastico poniamo un'ipotesi: la pedagogia istituita definisce, nella pratica, il modo di funzionamento del servizio di sostegno pedagogico; in particolare le attese poste su questo servizio sono in un certo senso stabilite, implicitamente o esplicitamente, dalla maniera con cui essa vive il rapporto con il Soggetto, la persona dell'allunno"*<sup>48</sup>.

Immagino sia questa 'pedagogia istituzionalizzata' lo scoglio contro il quale sembra essersi arenato un discorso di cambiamento all'interno del Servizio, malgrado si sia fatta prova, in più di un'occasione, di propositività e slancio ideativo.<sup>49</sup>

Lo scoglio forse, almeno mi piace pensarlo, non è incontornabile, ed è ciò che mi è sembrato di capire leggendo le parole di R. Gabutti: *"L'edificazione di un'identità, di una definizione matura, profilata e scientificamente giustificata del docente di sostegno pedagogico passa attraverso una sua apertura epistemologica"*<sup>50</sup>

Questa apertura epistemologica, secondo l'autore, dovrebbe percorrere tre strade:

1. quella della *riflessione collettiva sulle pratiche individuali,*
2. quella dell'*approfondimento degli intendimenti, delle dimensioni che stanno alla base delle prospettive di lavoro sin qui* (e questo mi par valido ancora oggi) *intraprese,*
3. quella dello *spostamento, (la rinuncia eventuale) del campo di intervento assegnato al docente di sostegno pedagogico dalla pedagogia istituzionalizzata.*<sup>51</sup>

### **Conclusioni provvisorie**

L'idea di una apertura epistemologica intesa nei termini appena illustrati dovrebbe, ed è questo anche il mio parere, percorrere tutte e tre le strade, così da uscire da una logica di semplice definizione 'territoriale'; logica per certi versi legittima e in un certo senso 'rassicurante' per l'istituzione Scuola e per il Servizio, perché delimita e definisce dei margini di intervento che sono, perlopiù, quelli del lavoro con il singolo allievo e magari, come già detto, di una troppo specifica casistica di allievi.

Logica, però, che ha già mostrato i suoi limiti, come illustrato dalla situazione nelle Scuole elementari di Ginevra. In questo Cantone, malgrado la diminuzione degli effettivi per classe, a partire dagli anni settanta, e malgrado l'introduzione del sostegno (misure peraltro non rimesse minimamente in discussione, necessarie, ma non sufficienti) non si è sostanzialmente modificata, in termini quantitativi, l'ampiezza del fenomeno dell'insuccesso scolastico (misurato con il criterio del numero di ripetizioni).<sup>52</sup>

La realtà, perlomeno a Ginevra, come lo ha dimostrato Walo Hutmacher con la sua ricerca, pare abbia 'resistito' ai tentativi fatti finora. E questo non è senza spiegazioni. Fra esse la più importante è quella per cui la realtà non ha soltanto resistito alla politica, ma anche al pensiero che la fondava: "*On s'est trompé sur le remède, parce qu'on s'est trompé d'analyse, de représentation des processus en jeu. Une des faiblesses de l'analyse résidait sans doute dans son orientation trop exclusivement psychopédagogique. Sans être caduc, ce cadre de référence n'est pas suffisant, il faut relativiser la portée en élargissant la perspective. Les problèmes de l'échec et de l'inégalité ne se réduisent pas à la pédagogie*"<sup>53</sup>. Lo stesso autore afferma che bisognerebbe rinunciare a delle spiegazioni dell'insuccesso scolastico che riguardano esclusivamente l'allievo, e bisognerebbe prendere in considerazione anche il sistema d'interazione e interdipendenza nel quale gli adulti (docenti di materia e di sostegno) operano, valutano, decidono. Sempre in questa prospettiva (sociale e sistemica) credo sia opportuno riportare qui le seguenti affermazioni: "*... les mesures de lutte contre l'échec scolaire étaient insuffisantes parce que trop simples en regard des multiples niveaux d'interaction, d'imbrication et d'interdépendance du système d'action qui forme l'enseignement [...] On a vu que ce n'est pas qu'un problème pédagogique mais aussi d'organisation*"<sup>54</sup>.

Il discutere approfonditamente l'opportunità di un'apertura epistemologica, nel senso appena esposto, sembrerebbe quindi imporsi, e permetterebbe anche di allargare quella che è la riflessione, la lettura e la presa a carico del fenomeno del disadattamento. A titolo d'esempio, sarebbe utile riflettere seriamente sulla possibilità, anche per particolari situazioni di lavoro con il singolo allievo, di rompere lo schema DSP - Istituto. Oppure, per certi Progetti di Istituto dove potrebbe venir richiesto un coinvolgimento maggiore da parte dei docenti di sostegno - ad esempio per richieste di collaborazione in attività di perfezionamento dei docenti, di studio assistito o altro ancora - si potrebbe essere più propositivi proprio potendo attingere al Servizio e non sempre al solo docente di sostegno della sede. Infatti per quest'ultimo, in certe situazioni, indipendentemente dalle sue competenze, potrebbe essere professionalmente più adeguato mantenere una certa neutralità nei confronti della sede; ciò permetterebbe di preservare la possibilità di continuare a svolgere gli 'abituati' compiti nell'Istituto.

### **Il disadattamento scolastico in una prospettiva sistemico-sociale? Sì, ma senza dimenticare l'individuo**

Anche per quel che riguarda *l'intervento con il singolo alunno* potrebbe rivelarsi utile ampliare ed approfondire le riflessioni teoriche e le relative conseguenze sul piano delle pratiche di intervento finora adottate; pratiche forse, un po' troppo centrate sui soli aspetti delle difficoltà di apprendimento (derivanti, ad esempio, da deficit o lacune 'strumentali', mancanza di abilità negli aspetti metacognitivi, ecc.). Centramento che rischia di lasciare in secondo piano sia i problemi derivanti dalla sempre maggior complessità e diversità delle situazioni a cui siamo confrontati, sia la dimensione istituzionale in cui il disadattamento si manifesta. Dimensione, quest'ultima, ritenuta troppo costosa e forse pregiudizievole di modificare i delicati equilibri istituzionali, per essere affrontata? Ma il ragionare in termini non sistemici per quello che concerne il nostro ruolo potrebbe essere alla lunga ancor più costoso.

Per il docente di sostegno, sia nel lavoro di ogni giorno, come nella formazione iniziale (abilitazione), ma soprattutto in quella continua, mi pare importante - invece di ostinarsi sull'imperativo del dover certificare competenze sempre più specialistiche, dove il docente si sente dire che *deve sapere, deve saper fare, deve saper essere*, sia sul piano teorico/dichiarativo che quello pratico/procedurale, per... stare al passo con i tempi! - poter puntare sulle necessità ed i bisogni di aggiornamento (e non necessariamente nello specifico campo di insegnamento) del singolo operatore-docente, e su quelli soltanto.

Vi possono essere dei rischi se si insiste troppo, a livello di formazione per i docenti della scuola dell'obbligo, sugli aspetti tecnici trascurando quelli di relazione; aspetti del nostro mestiere, questi ultimi, perlomeno altrettanto importanti dei primi. In questo senso mi pare che le parole del romanziere irlandese Eric Cross<sup>55</sup> illustrino molto bene i pericoli nei quali la scuola dell'obbligo potrebbe incorrere e la cui causa principale potrebbe esser costituita dall'addentrarsi in una logica sempre più specialistica e che potrebbe condurre, come l'ho definito in un mio precedente intervento su questa Rivista, ad una 'illusione specialistica'<sup>56</sup>:

"It's a strange sign of the times. No wonder that the world be as it is. The more education they have the less they know. The people in the old days had no education or only very little, but they were a deal smarter and wiser than the people that is in the world today. They knew the world they lived in and didn't go round like fools, asking, 'Is that a bull or a cow?' The people that is going now don't know that or anything else. It puzzles me wath the people nowadays do learn, and what they have in their heads. [...] There's millions of pounds of good money spent on education, and what the result? They don't know the difference between a bull or a cow. [...] For learning is like a suit of clothes. The cloth is there, but it has to be cut to the measure of every man. What fits me won't fit you, and what fits you won't fit me. Then, when the suit is made, it is mine or it's yours. The same suit won't fit the two of us. It's the same with education. The knowledge is, like the cloth. It is there for every man. It isn't in books, but in living. We have to cut and measure and saw to suit ourselves. We have to do our own thinking."

Per il docente di sostegno parafrasando le frasi conclusive del libro più volte citato di A. Guggenbühl-Craig, si tratta di operare una scelta: optare per il guadagnare in rispettabilità e sicurezza, magari acquisendo e certificando sempre nuove ed aggiornate competenze, mantenendo però il suo intervento nei limiti della pedagogia istituita; oppure, percorrere una strada più incerta - ma che può comunque possedere solidi referenti teorico-pratici - con possibilità più grandi d'errore, ma anche d'apprendimento. Strada il cui pregio sta nello sforzo continuo di considerare le molte dimensioni del fenomeno del disadattamento scolastico e non trascura l'inevitabile sofferenza che porta sempre con sé il non riuscire a scuola.

Quest'ultima scelta ha comunque un ulteriore ed innegabile vantaggio: non va a scapito della passione, componente fondamentale di una professione d'aiuto.

E non è possibile trasmettere ai nostri allievi quello che non possediamo.

## Note

<sup>1</sup> Questo è l'adattamento dei rapporti inviati all'UIM a complemento della richiesta di partecipazione finanziaria per corsi di aggiornamento da me frequentati nelle estati del 1995 e 1996.

<sup>2</sup> Chiedo sin d'ora comprensione se in alcune occasioni posso aver mal interpretato, sperando comunque di non averlo travisato il senso delle loro parole.

<sup>3</sup> Giacomo Barblan, *Nel labirinto del sostegno pedagogico*, Rivista SSP/SM, no. 6, ottobre 1990.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>5</sup> Contesto in cui la valutazione dovrebbe escludere il giudizio, v. J. Cardinet in *Evaluer sans juger*, IRDP, 1988. Lo stesso Cardinet propone il seguente sillogismo: se è vero che a) l'insegnamento è una relazione d'aiuto e che b) ogni relazioni d'aiuto esclude il giudizio come ampiamente dimostrato da C. Rogers nell'ambito della psicoterapia, allora c) la scuola dovrebbe valutare senza giudicare.

<sup>6</sup> Juan Manzano, *Les Troubles de l'apprentissage. Modèles explicatifs, classification et mesures correctrices*, Cahier Psychiatriques Genevois, No.11, 1991, pagg. 139-155, in particolare per questo aspetto v. pagg. 140-141.

<sup>7</sup> Liberamente tradotto da F. Payot, *Le traitement Psychopédagogique*, Ch. IV, *Soigner l'enfant, Les Thérapies en psychiatrie infantile et en Psychopédagogie*, Ch. IV, pag. 74, Tome II, J. Manzano%Coll., Césura Lyon Editions, 1989. Come fa notare ancora F. Payot, Piaget stesso poneva l'accento su questo nelle sue prove di investigazione dei processi che portano alla costruzione delle conoscenze.

<sup>8</sup> *Ibid.*, pagg. 74-75

<sup>9</sup> G.Gandola, *La relazione docente SP-allievo, un'interazione personale dalle svariate sfumature*, Rivista SSP/SM, no. 5, ottobre 1989, pag. 8.

<sup>10</sup> L. Lumbelli ed al., *Pedagogia della Comunicazione Verbale. Quanto e come il discorso dell'insegnante può incidere sulla qualità e efficacia dell'istruzione?*, Franco Angeli, Milano, 1994, in particolare Cap. 4. *Feedback ed effetto Pigmalione*, pagg. 145-156. Tecniche proposte da Lumbelli ai docenti in formazione, alla stessa stregua di altre tecniche didattiche, e che fanno largo riferimento alla concezione rogersiana di relazione d'aiuto.

<sup>11</sup> E. Dozio, *L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola media*, Monografia, Rivista SSP/SM, marzo 1990, pag. 52.

<sup>12</sup> J. Salomé, *Rélation d'aide & Formation à l'entretien*, Presses Universitaires de Lille, 1989, pagg. 108-109 e 113-114.

<sup>13</sup> L'intervento psicologico in un ambito psicopedagogico, applicato ai problemi di apprendimento, ma anche a quelli di relazione, si differenzia da quello psicanalitico per tutta una serie di ragioni, fra le quali, ad esempio, il fatto che non v'è un'interpretazione dei conflitti inconsci e non v'è lo stesso tipo di attenzione (analisi) sui fenomeni della traslazione. Come ha asserito L. Lumbelli - in una conferenza tenuta nel giugno 1995 nell'ambito delle proposte di aggiornamento dell'UIM - la tecnica di derivazione psicoterapeutica rogersiana del 'rispecchiamento' (*reflection-response*) le sembra molto utile nel lavoro individualizzato, e può venire applicata in maniera complementare a quella del 'pensiero ad alta voce'. Tecnica di colloquio, quest'ultima, che trae origine dalla psicanalisi e che permette anch'essa di ottenere informazioni, seppur ambigue e parziali, sui processi cognitivi dell'alunno. Con la tecnica del 'rispecchiamento' il docente si fa intervistatore; partendo da quanto l'alunno ha detto e riformulandone il pensiero per quelle parti che necessitano un ulteriore chiarimento, il docente cerca di raggiungere non tanto lo scopo di 'guarire' quanto quello di conoscere! La funzione conoscitiva e quella emozionale sono contemporaneamente presenti, le due tecniche non si escludono, ma si tratta unicamente di un'accentazione diversa e da modulare in funzione dell'alunno e della sua situazione, n. nota 18.

<sup>14</sup> E. Dozio, *L'inevitabile ventaglio*, pag. 52. A rigor di logica, però, seguendo questo tipo di pensiero, per il DSP nel quadro istituzionale vigente, questo discorso andrebbe esteso a forme di intervento che si rifanno a qualsiasi indirizzo psicologico o psicoterapeutico, compreso quello rogersiano.

<sup>15</sup> Tenerne conto nel senso di favorire scambi all'interno del Servizio su queste risorse, considerando che tali competenze sono codificate a livello legislativo con normative precise dal Regolamento del 4 settembre 1979 concernente l'esercizio della professione di psicologo e psicoterapeuta.

<sup>16</sup> Cristina Ressegatti, Linda Martinoli, *Dialogando con l'assente: come intervenire in assenza di una richiesta terapeutica*, Rivista SSP/SM no. 12, pag. 27.

<sup>17</sup> v. alla voce 'Psicoterapia' in, *Enciclopedia della psicoanalisi*, J. Laplanche, J.-B. Pontalis, Biblioteca Universale Laterza, 1981.

---

<sup>18</sup> L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino 1982, in particolare per il concetto di 'comunicazione come rispecchiamento' v. pagg. 169-219. Di sicuro interesse sono le applicazioni dell'ottica rogersiana e della teoria della comunicazione in un approccio sistemico, anche all'ambito della normale attività didattica, che L. Lumbelli propone. Secondo l'autrice si tratta di proporre ai docenti l'apprendimento di tecniche di comunicazione, come quella del 'rispecchiamento' che consentono di gestire in modo coerente le comunicazioni intenzionali e quelle non intenzionali (verbali e non). Spesso il nostro modo di comunicare, malgrado tutte le buone intenzioni, non tiene conto del comportamento e dell'esperienza del ragazzo che sta imparando. Questa tecnica applicata all'intervento individualizzato è esposta in modo dettagliato in: L. Lumbelli, P. Senni, *Per capire di non capire*, IRRSAE, Emilia Romagna, Bologna, 1994.

<sup>19</sup> Per una definizione della relazione d'aiuto in termini rogersiani applicata ad un contesto psicopedagogico, relativamente semplice da capire sebbene molto ardua, almeno per me, da applicare, v. J. Salomé, *Relation d'aide & Formation à l'entretien*, Presses Universitaires de Lille, 1989, in particolare le pag. 105-134 e 155-182 che fanno ampio riferimento a C. Rogers, *Le développement de la personne*, Bordas, Paris, 1968. Per quanto mi riguarda ritengo di grande utilità pratica, come già detto questa nozione.

<sup>20</sup> Juan Manzano. *Les troubles de l'apprentissage. Modèles explicatifs, classification et mesures correctrices.*, Cahiers Psychiatriques Genevois, no. 11, 1991.

<sup>21</sup> Liberamente tradotto dalla definizione del Dizionario di psicologia di H. Perron (1957) citato in F. Payot, *Le traitement Psychopédagogique*, Ch. IV, *Soigner l'enfant, Les Thérapies en psychiatrie infantile et en Psychopédagogie*, Ch. IV, pag. 65, Tome II, J. Manzano & Coll., Césura Lyon Editions, 1989.

<sup>22</sup> Georges Mauco, citato da F.- Payot., op. cit., pag. 67

<sup>23</sup> Interessanti a questo proposito le osservazioni, sul piano storico, fatte da Beatrice Uehli-Stauffer, *Lo sviluppo dell'aiuto pratico al bambino e ai genitori: dal passato al futuro*, dove l'autrice scrive: "L'incontro tra la psicologia, la pedagogia e la pedagogia terapeutica risale a circa 100 anni fa. (...) Malgrado ciò persistono tuttora delle paure di sconfinamento, di concorrenza e confusione nei ruoli.(...) La psicologia da sola non può tuttavia educare e formare. La pedagogica da sola non può analizzare ed agire terapeuticamente. Tutte e due portano nondimeno una responsabilità comune verso il bambino.", Bollettino ASPI Gruppo Regionale della Svizzera italiana, no. 13, dicembre 1995.

<sup>24</sup> Non mi dilungo sull'etimo di questo termine poiché, fondamentalmente, al di là del suo significato, che comunque resta importante, quel che conta è come esso viene tradotto nella pratica da ogni operatore. Nel libro, v. nota 25, di A. Craig-Guggenbühl, vi sono interessanti pagine dedicate a quelle che potrebbero essere le 'ragioni', le 'motivazioni' che spingono nella scelta di una professione d'aiuto quale quella del medico, dello psicologo, dell'assistente sociale e dell'insegnante. Motivazioni che determinano nella pratica dell'operatore, almeno in parte, il suo tipo di atteggiamento, e quest'ultimo è riconducibile, fondamentalmente, ad un modello di base che potrebbe e dovrebbe essere quello clinico.

<sup>25</sup> Adolf Guggenbühl-Craig, *Pouvoir et relation d'aide*, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles, 1984, pag. 64

<sup>26</sup> Ibid., pag. 81

<sup>27</sup> Ibid., pagg. 81-84. Quello che conta non è tanto il distinguo relazione positiva/negativa, ma come scrive il collega Gianantonio Rabuffetti è comunque utile "riaffermare quanto sia importante all'interno del sostegno pedagogico e ai fini di una conoscenza dell'allievo, il porsi in relazione con il ragazzo prima come persona, poi come educatore. "La lettura come strumento di bilancio e di intervento a livello psicologico relazionale", Rivista SSP/SM, no. 7, novembre 1991, pag. 43.

<sup>28</sup> Le componenti psicologiche dell'intervento psicopedagogico sono una cosa (v. nota 7) mentre l'intervento psicologico è un'altra cosa. Inoltre sempre per quanto attiene le prime rinvio il lettore alla distinzione di Sarah Pain, riportata in F. Payot, pagg. 75-81, fra tecniche psicopedagogiche e tecniche psicologiche nell'ambito di un intervento psicopedagogico. L'autrice ribadisce la necessità, quando si tratta di un disturbo di apprendimento, di centrarsi su questo sintomo e quindi intervenire in un ottica psicopedagogica. Qualora il bambino non pervenisse ad un grado di indipendenza soddisfacente è opportuno valutare la possibilità di un intervento psicoterapeutico.

<sup>29</sup> Una possibile 'tipologia' delle forme di disadattamento è stata di recente tracciata dai colleghi del Gruppo regionale SSP/SM del Locarnese. A proposito dei casi limite, Rivista SSP/SM, no. 12, marzo 1995.

<sup>30</sup> F. Lepori, *Un Servizio interno alla scuola*, Rivista SSP/SM, no. 6, ottobre 1990, pag. 49

---

<sup>31</sup> Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1976, scriveva nei suoi metaloghi a proposito della metafora: "Una metafora confronta due cose senza articolare il confronto. Prende ciò che vale per un gruppo di cose e lo applica a un altro gruppo. Quando diciamo che una nazione 'si corrompe', usiamo una metafora, che esprime che certi cambiamenti in una nazione sono simili ai cambiamenti che i batteri producono in un frutto. Ma non ci curiamo di menzionare il frutto o i batteri", pag. 96.

<sup>32</sup> Come scrive C. Daubigny-Vemersché riportato da E. Dozio, *L'inevitabile ventaglio*, pag. 52. Ma a mio avviso questo è soprattutto vero in quelle situazioni in cui si tratta di aiutare i ragazzi a riappropriarsi, ristabilire o stabilire una relazione positiva verso il sapere attraverso la proposta di attività didattiche atte a favorire una migliore e più consapevole capacità di gestione delle proprie strategie d'apprendimento come postulato anche dai recenti studi sulla metacognizione.

<sup>33</sup> Come per quegli alunni che si trovano a dover affrontare e gestire nei confronti di chi li circonda il fatto di non riuscire ad imparare e nel contempo di dover gestire un rapporto conflittuale con gli adulti, (genitori, docenti, coetanei), a scuola e fuori, magari a causa di disturbi del comportamento di origine psicologica, oppure a seguito di problemi d'ordine sociale comportamentale a scuola o extra scolastici, comportamenti 'devianti', magari già conosciuti dalla polizia o dalla Magistratura dei minorenni.

<sup>34</sup> Gianantonio Rabuffetti in, *La lettura come strumento di bilancio e di intervento a livello psicologico relazionale*, Rivista SSP/SM, no. 7, novembre 1991, pag. 43, a proposito della dimensione della dimensione relazionale psicologica: "La lettura, in questa dimensione, può diventare un ottimo mezzo di lavoro, non in sostituzione, ma in coabitazione con altri, altrettanto efficaci strumenti."

<sup>35</sup> Alunni che segnalano alla e nella scuola le loro difficoltà e che mettono tutti, direzione, insegnanti di materia e sostegno, in causa. E' ovviamente solo collaborando fra adulti, tenendo presenti funzioni e compiti specifici di ognuno, che è possibile rispondere in maniera ottimale alle difficoltà dell'allievo e coinvolgerlo in maniera educativa. Situazioni queste, fra le tante possibili; esempi di 'casi limite', simili a quelli recentemente evidenziati (con relative proposte di possibili soluzioni) dai colleghi del Locarnese ed esposti nel già citato articolo.

<sup>36</sup> Anche al di fuori di un contesto psicoterapeutico è possibile la riflessione sul valore del simbolico, della fantasia e dell'immaginazione partendo ad esempio dalle arti, la letteratura, il teatro, il cinema, ecc., possono costituire gli stimoli di partenza (e questo già succede per esempio nella didattica dell'italiano) per la ricerca e la messa in evidenza di tale valore. Dimensione, quella della fantasia, forse lasciata un poco in disparte nel lavoro scolastico di routine, ma che invece ritrova la sua giusta collocazione in quelle attività, alle quali la Scuola pubblica dedica sicuramente e comunque parte dei suoi sforzi, ma forse ancora troppo sovente in qualità di attività 'parascolastiche', quali il teatro, l'espressione artistica visiva o musicale..

<sup>37</sup> Ma non c'è da dubitare del sicuro aiuto per molti allievi, anche se con un approccio forse più 'diretto' meno centrato sul 'simbolico', visti i testi da lui utilizzati, del tipo di proposta fatto dal collega Gianantonio Rabuffetti in: *Lettura come strumento di bilancio e intervento a livello psicologico relazionale*, Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 7, nov. 1991.

<sup>38</sup> M.-L. Von Franz, *Le fiabe del lieto fine, psicologia delle storie di redenzione*, Red. Edizioni, Como, 1986, pag. 130 e *Le fiabe interpretate*, Bollati Boringhieri, 1980, dove nel capitolo I: *Teoria sull'origine della fiaba*, vengono illustrate le analogie, ma soprattutto le differenze che intercorrono, sul piano psicologico, fra mito, leggenda e fiaba. Sempre della stessa autrice: *Il femminile nella fiaba*, Bollati Boringhieri 1983

<sup>39</sup> Nell'introduzione de "*La légende du Graal*", E. Jung, M.-L. Von Franz, Ed. Albin Michel, 1988, si legge: "Lorsqu'on narre un conte de fée, l'action bénéfique pour le participant - celui qui se laisse ému - résulte de son intégration dans une forme archétypique de comportement\*, intégration par laquelle il est remis 'en ordre' (...) La fascination et la vitalité qui émanent des mythes et des contes proviennent de ce qu'ils expriment des formes premières de l'expérience humaine;..." E nel primo capitolo, a pag. 38, le autrici aggiungono: "...l'archétype se révèle d'un grand secours en tant qu'il indique le fondement ou le modèle du comportement à adopter dans des situations spécifiques, (...) L'émergence d'un archétype à un tel moment peut donner à l'individu le courage et la confiance nécessaires pour maîtriser le problème qui lui est posé. De là vient la valeur thérapeutique des mythes et des contes, car ils mettent en scène un événement archétypique, c'est à dire un modèle de base du comportement humain susceptible de servir de point de repère ou de référence. \*Da intendersi nel senso di una 'disposizione psichica ereditata formale del comportamento e della comprensione', analoga agli 'schemi' mentali e d'azione in senso piagetiano.

---

<sup>40</sup> v. J. Salomé, *Relation d'aide & formation à l'entretien*, sui diversi livelli (realista, immaginario e simbolico) di scambio ed ascolto in una relazione d'aiuto (pagg. 97-101).

<sup>41</sup> Alberto Munari, *Strategie del sapere, verso una psicologia culturale*, in particolare "Pensare in storie" pagg. 34-41., Ed. Dedalo, Bari, 1984: "E' nel pensare per immagini e per storie che l'individuo può salvare l'unità del suo essere, producendo nuove forme di rapporto e di coscienza. (...) La metafora serve infatti per comunicare un nuovo modo di vedere le cose, "la metafora è contemporaneamente magica e logica, soggettiva e oggettiva, interiore e comunicativa, e la sua forza sta proprio nel fatto che in essa si conciliano poli differenziati" (Fonzi e Negro-Sancipriano, 1975, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino, pag. 3)

<sup>42</sup> A questo proposito sono da ricordare gli scritti a titolo d'esempio, di P. Watzlawick ed altri autori della scuola di Palo Alto o quelli di R.D. Laing.

<sup>43</sup> Ad esempio per l'utilizzazione delle fiabe in psicoterapia: M. Jacobi, V. Kast, I. Riedel, *Witches, Ogres, and the Devil's Daughter*, Shambala Boston & London, 1992 oppure V. Kast, *folktales as Therapy*, Fromm International Publishing Corporation, New York, 1995

<sup>44</sup> Mi esprimo qui, volutamente, in termini generici, intendendo quelle situazioni il cui segnale d'allarme è generalmente, ma non sempre, costituito dal numero di insufficienze collezionate, ma dove è chiaramente preponderante un disagio psicologico-relazionale. Per esempio: atti vandalici, scontri 'pesanti' con docenti, ragazzi non sufficientemente seguiti a casa ed altre situazioni analoghe.

<sup>45</sup> E. Dozio, *L'inevitabile ventaglio*, pag. 53

<sup>46</sup> Raffaele Gabutti, *Il docente di sostegno pedagogico tra statuto e funzione*, Rivista SSP/SM, no. 7, 1991.

<sup>47</sup> Art. 11: "Allo scopo di assicurare, integrando l'attività educativa del docente titolare, un adeguato aiuto agli allievi con gravi difficoltà di apprendimento o di adattamento scolastico è istituito il servizio di sostegno pedagogico della scuola media".

<sup>48</sup> Raffaele Gabutti, *Il docente di sostegno pedagogico tra statuto e funzione*, Rivista SSP/SM, no. 7, 1991, pag. 28.

<sup>49</sup> Fra altri v., ad esempio, Boris Janner, *Segnalazione e disadattamento scolastico*, Rivista SSP/SM, no. 4, marzo 1989; *La differenziazione nella Scuola media, una sfida alla complessità*, Il Rosso, no. 122, maggio 1990, sulla necessità, ad esempio, di lavorare maggiormente sugli aspetti di prevenzione coinvolgendosi maggiormente come Servizio nell'attività in classe, di relativizzare lo schema abituale della segnalazione a sostegno, di un'impostazione diversa del concetto e pratica della valutazione a scuola, ecc.

<sup>50</sup> R. Gabutti, *Il docente di sostegno pedagogico tra statuto e funzione*, Rivista SSP/SM, no. 7, 1991, pag. 28.

<sup>51</sup> Ibid., p. 28

<sup>52</sup> Walo Hutmacher, Dir. Service de la Recherche Sociologique - Genève, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahiers SRSG, no. 36, 1993.

<sup>53</sup> Ibid., p. 149

<sup>54</sup> Ibid., p. 149

<sup>55</sup> Eric Cross, *The Tailor and Ansty*, © 1942, 1964, Mercier Press, Dublin. La trama del romanzo è la seguente: Mr. Buckley, 'The Tailor', un vecchio sarto in pensione, ed Ansty sono un'anziana coppia che viveva, a cavallo fra il secolo scorso e questo, in un piccolo cottage nella contea di Cork, nella provincia di Munster, nel sud-ovest dell'Irlanda. Una coppia realmente esistita, con la quale Eric Cross aveva stretto una profonda amicizia e a cui si è ispirato, annotando per anni in una sorta di diario le conversazioni avute con loro, per scrivere il suo romanzo (divenuto uno dei classici della letteratura irlandese contemporanea). Ogni giorno arrivavano alla loro casa, poiché la fama di persona molto saggia dell'uomo aveva varcato, e di molto, i confini del villaggio, viandanti da ogni dove, di ogni ceto, estrazione sociale e livello culturale, alla ricerca di un po' di tranquillità, di vere idee e di un autentico dialogo. Il protagonista, (capitolo VIII), racconta esterrefatto alla moglie e al romanziere amico, che proprio qualche giorno prima era passata una turista di mezza età che gli aveva chiesto se l'animale al quale stava accudendo fosse un toro o una mucca; questo avvenimento diviene il pretesto per una lunga disanima sulla scuola e sull'educazione di cui riporto qui alcuni passi.

<sup>56</sup> Rivista SSP/SM, no. 12, marzo 1995, pagg. 44-46.