

Sostegno pedagogico: quali spazi per un'azione preventiva?

di Piercarlo Bocchi

Rivista del servizio di sostegno della scuola media,
no. 18, gennaio 2000, pag. 51-57

3.1. L'adozione di differenti livelli d'intervento

Il Servizio di sostegno pedagogico (SSP) è stato creato con lo scopo di offrire un punto di riferimento specifico nell'ambito delle problematiche legate al disadattamento scolastico.

Benché già il Regolamento dei Servizi di sostegno del 1985 definisse la sua funzione in modo più articolato ed evidenziasse l'importanza di impostare interventi in collaborazione con il docente titolare, la pratica che si è sviluppata è stata caratterizzata da un modo di funzionamento piuttosto monocorde. In genere ciò si traduceva nella presa a carico individuale dell'allievo segnalato, al quale veniva garantita una differenziazione dell'insegnamento, senza però particolari attenzioni ad integrare l'attività svolta con il programma scolastico della classe.

Questa pratica ha quindi contribuito a radicalizzare maggiormente due convinzioni: primo, i problemi legati alle difficoltà scolastiche sono da addebitare sul conto del SSP e non del docente titolare; secondo, siccome gli interventi si applicano alla cura del disadattamento, occorre aspettare che il disadattamento si crei per poter intervenire.

L'esperienza di questi anni ha invece progressivamente messo in evidenza, che l'intervento dell'operatore del servizio di sostegno non può essere slegato dal contesto scolastico quotidiano in cui l'allievo è inserito e svincolato dal programma e dagli obiettivi che il docente titolare intende conseguire. Deve, al contrario, essere parte integrante di un progetto di lavoro a largo raggio che coinvolga direttamente e in primo piano il docente di classe. Non a caso, il nuovo Regolamento del 1996 statuisce che il docente titolare è il primo responsabile del disadattamento scolastico, nel tentativo di riattribuirgli un ruolo che si era, qua e là, un po' perso.

La necessità di articolare l'intervento dell'operatore di sostegno all'interno di un progetto di più ampia portata, coinvolgendo il docente di classe e pure la famiglia dell'allievo (che in una simile prospettiva evidentemente non può essere trascurata), non è la sola considerazione che può essere messa in luce. Il lavoro di questi due decenni ha inoltre permesso di constatare, come la funzione del SSP non possa esaurirsi a livello della presa a carico dell'allievo in difficoltà. Questo modo di funzionamento corrisponde alla prospettiva di fornire una risposta univoca, indipendentemente dal bisogno che si manifesta, ciò che, visto l'eterogeneità delle situazioni di disadattamento scolastico, non può sempre garantire il massimo livello di efficacia. Il passo da compiere è allora quello di definire un quadro d'impostazione del lavoro più dinamico e articolato che fondi le sue premesse nell'ottica della *pluralità delle risposte*.

Passare dalla prospettiva della risposta al bisogno a quella della pluralità delle risposte, favorisce un altro spostamento di indubbio rilievo. Infatti, si può affermare che nella scelta di prendere a carico un allievo dichiarato in difficoltà rimane sottinteso, il più delle volte, che tale allievo è il solo responsabile del suo insuccesso. Trascurando o minimizzando la portata di altre variabili esterne al bambino (docente, programma, metodi, famiglia,...), l'intervento tende in questo modo a considerare l'allievo come padrone del suo destino. Siccome molto spesso rilevante è il peso dei fattori esterni, l'azione dell'operatore, così centrata, è destinata ad essere poco incisiva, se non addirittura a fallire.

La prospettiva della pluralità delle risposte presuppone invece, che le origini delle difficoltà siano ascrivibili a più cause. Quest'ottica favorisce la possibilità di interpretare le situazioni di disadattamento in modo più ampio. Considerandone la complessità, si creano le premesse per una lettura che non si esaurisce nel rilevare la mancanza di capacità del bambino.

Le esperienze realizzate suggeriscono quindi che l'azione del SSP dovrebbe articolarsi su differenti livelli, che contemplino, oltre alla presa a carico dell'allievo in difficoltà, altre modalità di lavoro. In questa linea gli interventi dell'operatore di sostegno dovrebbero svolgersi tenendo in considerazione almeno quattro ambiti diversi: la prevenzione, la consulenza, la differenziazione dell'insegnamento ed evidentemente la presa a carico diretta. Le intenzioni sono quelle di perseguire i seguenti obiettivi:

- prevenire le possibili difficoltà scolastiche attraverso un'azione di sensibilizzazione e la messa in atto di opportune misure di prevenzione;
- rispondere ai bisogni di collaborazione e di consulenza delle direzioni, dei docenti e dei genitori;
- favorire lo sviluppo delle pratiche di differenziazione dell'insegnamento all'interno della classe;
- intervenire nel momento in cui le difficoltà si manifestano e prendere a carico gli allievi che hanno dei bisogni specifici.

3.2. Il livello della prevenzione

In questa sede è del primo livello che vogliamo occuparci in modo prevalente. Prendendo spunto dalla definizione del termine prevenzione, in uso nell'ambito medico-sociale, si può parlare di tre piani di prevenzione: primaria, secondaria e terziaria.

La prevenzione primaria è rappresentata dalle decisioni che l'autorità prende a tutela delle condizioni di vita della popolazione e di conseguenza comprende l'azione politica a livello comunale, cantonale e nazionale. Esempificazioni dell'agire a questo livello sono le leggi, i regolamenti o altre decisioni operative prese a livello politico (numero di allievi per classe, soluzioni per gli allievi stranieri, ecc.), come pure la messa in atto di campagne di sensibilizzazione o di momenti di aggiornamento-formazione su determinati problemi.

Difficilmente il SSP può situarsi a questo primo livello, almeno non direttamente; può però essere coinvolto in consultazioni o sollecitato a favorire determinate iniziative allo scopo di prevenire il disadattamento scolastico.

La prevenzione terziaria rappresenta l'azione a posteriori, dopo che la difficoltà si è manifestata. In questo ambito gli obiettivi diventano di contenimento del disagio, di riduzione del disturbo (se possibile). In sostanza a questo livello è lecito parlare di prevenzione solo in un'ottica di prevenire ulteriori problemi. E' in fondo questo il terreno dove il SSP esplica in modo predominante la sua azione, attraverso la presa a carico degli allievi dichiarati in difficoltà.

Visto che il raggio d'azione sul piano della prevenzione primaria risulta limitato per il nostro servizio e considerato che la prevenzione terziaria comprende la presa a carico diretta, un'azione preventiva nel senso stretto del termine, deve essere messa in atto sul piano della prevenzione secondaria.

A questo livello prevenire significa *tendere ad evitare che si creino condizioni o situazioni che possono essere origine di disadattamento scolastico*. In pratica ciò equivale, all'interno di un quadro politico, sociale e istituzionale ben definito, a definire e ad applicare determinate modalità d'intervento prima che il disturbo appaia.

3.2.1 Verso i genitori e gli insegnanti

Cosa fare allora per garantire a tutti le migliori possibilità di riuscita? Ovvero come sfruttare le possibilità offerte nell'ambito della prevenzione secondaria? Le esperienze di questi anni ci

hanno permesso di definire delle modalità di prevenzione rispetto ai genitori, ai docenti e agli allievi, sia a livello della scuola dell'infanzia che a livello della scuola elementare.

Verso i genitori l'operatore di sostegno può costituire un punto di riferimento per quanto riguarda le problematiche educative in genere e gli aspetti legati alla frequenza della scuola. Può pure offrire un valido contributo a livello di sensibilizzazione su tematiche particolari. E' importante sottolineare, in questo ambito, che il dialogo con i genitori rappresenta una modalità di prevenzione sicuramente efficace e proprio per questo deve essere sfruttata compiutamente. I valori, le rappresentazioni sulla scuola, gli stimoli, le aspettative, lo stile educativo dei genitori sono, come è risaputo, alla base della riuscita scolastica. Costituiscono una variabile molto importante, anche se non l'unica, ai fini del buon andamento a scuola. Evidentemente qui si apre il campo di come sviluppare questi contatti. Pur non essendo questa la sede appropriata per affrontare questo tema, rileviamo che sarà indispensabile per l'operatore evitare di offrire ricette preconfezionate, ma *occorrerà porsi in un'ottica che permetta ai genitori di sviluppare una loro presa di coscienza rispetto alla problematica evidenziata.*

Un'azione preventiva non può neppure prescindere dalla collaborazione con i docenti. A questo livello significa soprattutto garantirsi la possibilità di avere uno sguardo più articolato rispetto alle situazioni di difficoltà e al disadattamento scolastico in genere. Ciò dovrebbe permettere di orientare l'azione pedagogica in modo da evitare il verificarsi di certe cristallizzazioni, che rinforzate dalle convinzioni profonde del docente e dell'allievo, danno "senso" all'insuccesso scolastico. "*L'échec scolaire se cristallise lorsqu'il entre en résonance avec d'autres échecs vécus par la famille, par les enseignants ou par l'institution*" (Blanchard, Casagrande, McCulloch, 1994).

In particolare per la scuola elementare due sono gli ambiti che dovrebbero essere tenuti in considerazione: *il piano dell'impostazione dell'insegnamento (metodi, strategie, differenziazione, tempi di attuazione, ...)* e *quello dell'articolazione fra insegnamento e apprendimento.*

Senza entrare nel merito in modo particolare su quest'ultimo punto, rileviamo che ciò rimanda al concetto di contratto didattico (Schubauer-Leoni, 1996) che si stabilisce all'interno della classe tra un allievo o un gruppo di allievi e il docente. Ogni qualvolta che appare una difficoltà spetta al docente prendere le misure adeguate per farvi fronte. Decisioni di questo genere sono frequenti per l'insegnante titolare che gestisce così le sue aspettative e i relativi comportamenti che vuole ottenere dagli allievi, creando abitudini di funzionamento. Attraverso segni più o meno espliciti, l'insegnante permette così agli allievi di adattarsi alla storia sociale e culturale della classe. Si tratta di un processo, mai completamente stabilizzato, entro cui si organizza la comunicazione didattica tra allievi ed insegnante.

Grazie ai molteplici studi su questa problematica, è possibile oggi mettere in evidenza come le difficoltà a scuola possono dipendere dal modo in cui gli allievi si collocano rispetto alle norme di un contratto, che stabilisce diritti e doveri dell'insegnare e dell'apprendere. L'insuccesso scolastico insorge pure come conseguenza di un cattivo posizionamento dei bambini all'interno di questo contratto. Stando così le cose, si intravede tutto l'interesse a considerare questi aspetti, a rivelarli e a valutarli al fine di creare o ricreare le premesse per un buon funzionamento del rapporto che gli allievi intrattengono con la realtà scolastica.

3.2.2 Verso i bambini

Tutti sappiamo che i bambini sviluppano le loro potenzialità in modo diverso, a seconda delle loro predisposizioni innate e delle caratteristiche ambientali in cui vivono. E' un dato di fatto quindi che gli allievi non si presentano sulla linea di partenza per iniziare la scuola con le medesime competenze.

Parecchi sono gli studi che hanno preso in considerazione lo sviluppo delle prime conoscenze. Citiamo solamente, a titolo esemplificativo, i lavori di Ferreiro e Teberosky (1985) sul linguaggio scritto e quelli di Bideaud, Meljac, Fischer (1991) sul numero. Tutti evidenziano che i bambini all'inizio della scuola non sono una tabula rasa, ma posseggono delle conoscenze. D'altra parte gli stimoli, le esperienze e i percorsi che hanno permesso ai bambini di costruire queste conoscenze possono essere differenti tra loro, ciò che determina nei bambini tipologie di saperi anche molto diversi.

Altri autori si sono occupati di mettere in relazione le conoscenze spontanee, cioè quelle conoscenze costruite in modo informale durante i primi anni di vita, con i futuri apprendimenti scolastici. Chauveau (1997) rileva, ad esempio, che esiste una forte correlazione fra le concettualizzazioni sul linguaggio scritto al momento dell'entrata alla scuola elementare e i risultati in lettura e scrittura alla fine del primo anno di scuola. In una nostra ricerca (SSP, 1999), condotta su un campione di 400 bambini di prima elementare, questa constatazione non solo viene confermata, ma sembra estendersi anche sul piano dell'apprendimento matematico.

I dati rilevati sono piuttosto eloquenti e confermano in fondo che un apprendimento non si elabora da zero. Un apprendimento si costruisce partendo da certe acquisizioni cognitive e culturali del bambino. *"On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis, les stratégies que lui sont familières [...] Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà"* (Meirieu, 1987). La scuola dovrebbe domandarsi che senso può avere per un bambino essere confrontato con le modalità di funzionamento del nostro sistema di scrittura quando non ha ancora visto praticare e non ha nemmeno praticato lui stesso l'insieme delle funzioni, degli usi, dei tipi di supporto, dei tipi di testo, ... che caratterizzano la nostra cultura scritta e che non conosce alcun adulto che potrebbe servirgli da modello, aiutarlo o incoraggiarlo.

L'allievo progredisce facilmente se riesce a collegare l'attività scolastica alle sue esperienze e competenze precedenti così da percepirne il senso. A questo punto può mobilitare e investire le sue risorse nelle situazioni didattiche proposte ed accedere a nuove conoscenze. Al contrario, se il bambino non è in grado di capire ciò che sta facendo e non riesce a fare il legame fra l'attività proposta e il suo scopo, è probabile che non si senta a proprio agio e che di conseguenza sviluppi sempre più il sentimento che la scuola non è fatta per lui.

Buona parte degli allievi muovono i primi passi nel sistema scolastico senza incontrare ostacoli troppo grandi. Per altri invece, l'insuccesso è immediato e difficilmente reversibile, conseguenza molto spesso di un processo di non integrazione che di una vera e propria mancanza di capacità.

Risulta infatti piuttosto sorprendente constatare come, dal primo contatto fra il bambino e la scuola, sembra stabilirsi una relazione molto immediata d'integrazione o di rigetto, carica di ripercussioni non solo sul piano del destino scolastico, ma pure su quello professionale e sociale.

Rispetto agli allievi, l'attività preventiva alla scuola dell'infanzia dovrebbe quindi mirare innanzitutto ad offrire, ai bambini provenienti da contesti socio-familiari meno favoriti, occasioni di stimolazione in senso ampio, che *diano spazio allo sviluppo degli strumenti fondamentali per affrontare l'apprendimento*. Si tratta in sostanza di sviluppare la padronanza linguistica, le conoscenze spaziali, temporali e corporee, la percezione acustica e visiva, senza dimenticare l'importanza di stimolare opportune attitudini comportamentali quali la capacità di attenzione e concentrazione, l'autonomia di lavoro, la capacità di decisione, di sostenere lo sforzo, di autocontrollo ecc.

Al di là di queste competenze sarà però indispensabile *avvicinare questi bambini anche alle nostre pratiche culturali, come sono le esperienze legate al linguaggio scritto e all'uso del numero*. Le attività relative all'utilizzazione di questi mezzi metteranno i bambini nella condizione di costruire rappresentazioni funzionali rispetto al bisogno di imparare a leggere, a scrivere e di "fare matematica", fornendo "senso" agli apprendimenti che saranno loro in seguito proposti. Visto i risultati delle ricerche condotte in questo campo, sarà determinante

ai fini dell'apprendimento dare a tali bambini, almeno parzialmente, l'opportunità di vivere queste esperienze culturali, non direttamente vicine alle loro abitudini e ai loro contesti sociali. Esperienze che permetteranno di affrontare l'apprendimento formale della scuola elementare con una "mentalità" meglio predisposta ad esplorare nuove conoscenze.

Tali occasioni possono essere pensate per un'intera sezione di scuola dell'infanzia oppure a favore unicamente di un piccolo numero di bambini, sfruttando in questo caso i benefici che derivano dal lavoro di gruppo.

Accanto al bisogno di proporre degli interventi di stimolazione per i bambini provenienti da contesti socio-familiari svantaggiati, esiste pure la necessità di riconoscere il più presto possibile problematiche particolari. Una, due volte la settimana l'operatore di sostegno dovrebbe potersi installare nella sezione di scuola dell'infanzia per ascoltare, guardare, osservare. A questo stadio è *importante inquietarsi di fronte a particolari comportamenti degli allievi, riconducibili a difficoltà di adattamento* (problemi di socializzazione, di strutturazione, non rispetto delle norme, mancanza di limiti,...), di sviluppo (cognitivo, linguistico, motorio, ...) o *legati a qualche forma di disturbo specifico*, cioè a problemi settoriali che si rilevano in assenza di altri disturbi di tipo neurologico, cognitivi, sensoriali o relazionali (OMS, DSM IV).

Rientrano in questo ambito i disturbi da deficit dell'attenzione e quelle problematiche che potrebbero preludere a sindromi dislessiche o discalculiche. Pur se quest'ultime sorgono in genere con l'inizio dell'apprendimento alla scuola elementare, esistono oggi parecchi studi (Martini, 1997) che mettono in rilievo la possibilità di esercitare un'azione preventiva, seppur limitata, anche rispetto a questi disturbi. Senza entrare nei particolari, sottolineiamo che il piano di lavoro, a tale riguardo, è rappresentato da quelle proposte miranti a favorire la scoperta della dimensione fonologica del linguaggio.

In questa direzione l'operatore di sostegno si può ritagliare *un ruolo di mediatore fra la realtà della scuola dell'infanzia e quella della scuola elementare, promuovendo la continuità educativa fra i due settori*. Ciò non significa però unicamente "preparare" il bambino che si accinge a compiere questo passo importante, ma contribuire pure a creare le premesse per un'accettazione favorevole nel nuovo ordine di scuola.

L'azione preventiva non può d'altra parte esaurirsi una volta terminata la scuola dell'infanzia. Anche a livello di scuola elementare dovrebbe essere possibile definire delle proposte tendenti ad evitare l'insorgere di determinate difficoltà o quantomeno a contenere forme di disadattamento scolastico. *La conoscenza di tutti gli allievi di prima elementare, ad esempio, attraverso prove sulle conoscenze spontanee, permette di impostare un insegnamento differenziato, sia in classe sia con il docente di sostegno e favorisce la presa a carico tempestiva e la relativa messa in atto di progetti individualizzati*.

Altre forme di proposte sono sicuramente ipotizzabili: si può pensare di collaborare con l'insegnante titolare in certi momenti della giornata, definire determinate modalità di lavoro verso i bambini rilevati in difficoltà, o sviluppare opportune attività finalizzate alla costruzione di competenze non ancora instaurate.

Evidentemente il quadro di riferimento evidenziato vuole costituire solo una base entro cui l'attività preventiva dell'operatore di sostegno può svilupparsi. Non ha la pretesa di rappresentare un "cahier des charges". La messa in atto di determinate iniziative nell'ambito della prevenzione dipende da diversi fattori, non da ultimo la disponibilità di tempo dell'operatore stesso. Ciò nonostante, la tendenza ad avere maggiori attenzioni verso questo ambito di lavoro dovrebbe manifestarsi in misura sempre più preponderante.

3. Concludendo

Il bambino non impara da solo. La psicologia interazionista sottolinea che la costruzione delle conoscenze del bambino avviene attraverso le interazioni sociali, grazie agli scambi, alle cooperazioni, alle azioni condivise con altri. Come sottolinea Vygotsky, ciò che il bambino è in grado di fare oggi con l'aiuto e sotto la direzione dell'adulto, lo saprà fare domani da solo.

L'apprendimento è un fatto culturale. La riuscita della maggior parte degli allievi appartenenti agli ambienti socio-familiari favoriti, si spiega in parte o in gran parte per mezzo della "connivenza culturale" che esiste tra la scuola e le classi medio alte.

Alcuni allievi sono insomma "come dei pesci nell'acqua" e trovano nel contesto scolastico un prolungamento o una riproduzione di ciò che vivono a casa. Con i docenti e i loro genitori hanno a che fare con lo stesso modello educativo che valorizza il gioco, l'espressione, il disegno, la pittura, ecc. Questi allievi investono spontaneamente e efficacemente le attività scolastiche.

Invece una parte dei bambini che provengono da ambiti socio-familiari più disagiati, con l'inizio della scuola subiscono una rottura. Vivendo una divisione interna fra bambino e allievo, si sentono a disagio, "stranieri" magari per la seconda volta e incominciano ad avere l'impressione che la scuola non è fatta per loro.

Ciò vale anche per quei bambini che pur vivendo in contesti sociali favorevoli, a causa di altre dinamiche interne al nucleo familiare, non riescono o riescono solo parzialmente ad integrare gli stimoli che sono veicolati nel loro ambiente.

L'azione preventiva ha quindi un duplice scopo: rispetto ai genitori e ai docenti l'intento è di creare le premesse favorevoli all'apprendimento, attraverso la messa in atto delle attenzioni necessarie a livello sia educativo, che pedagogico e didattico. Verso gli allievi, invece, si vuole tentare di compensare o quantomeno contenere le disuguaglianze di partenza siano esse cognitive, socio-familiari, o affettive.

Senza farsi eccessive illusioni e senza troppe pretese, l'obiettivo è, in definitiva, quello di offrire a tutti gli allievi un contesto, il più favorevole possibile, entro cui possano sviluppare esperienze fondanti, cioè che preparano il terreno per affrontare l'apprendimento formale.

Riferimenti bibliografici

Bideau J., Meljac Cl., Ficher J.P.

Les chemins du nombre, Presses Universitaires de Lille, 1991.

Bocchi P., Maderni N., Petrocchi V.

Imparo perché so o so perché imparo?, SSP Savosa, 1999.

Blanchard F., Casagrande E., McCulloch P.

Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques, ESF Editions, Paris 1994.

Chauveau G.

Comment l'enfant devient lecteur, Retz, Paris 1997.

D'Amore B.

Approcci matematici nella scuola dell'infanzia, La Nuova Italia, Firenze 1980.

Ferreiro E., Teberosky A.

La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti Barbera, Firenze 1985.

Martini A.

Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta, Edizioni Del Cerro, Pisa 1995.

Meirieu P.

Apprendre oui, mais comment?, ESF Editeur, Paris 1987.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C.

Discutendo s'impara, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.

Schubauer Leoni M.L.

Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. In Raisky C. e Caillot M. (a cura di) *Au-delà des didactiques, le didactique*, De Boeck, Paris 1996.

Vygotskij L.

Enseignement et développement mental. In: Schneuwly B. e Bronckart J. P., (a cura di) *Vygotskij aujourd' hui*, Delachaux-Niestlé, Paris 1989.

PCB/16.10.99