

I.1. La scuola a confronto con tipologie di situazioni di allievi portatori di problemi non ordinari di adattamento scolastico

Collegio dei capigruppo SSP - SM

Prima parte

1.1. Descrizione della problematica

Il Servizio di sostegno pedagogico della scuola media è nato negli anni '80 per far fronte alla nuova eterogeneità degli allievi derivante dalla fusione dei due ordini di scuola precedenti (Scuola maggiore, Ginnasio) e assolvere la nuova richiesta sociale di una formazione più approfondita e aggiornata a seguito del positivo momento economico degli anni '60. La richiesta sociale, che da allora non ha cessato di estendersi, era di portare sempre più allievi a livelli elevati di conoscenza e di formazione. Nel contempo si trattava, da una parte, di portare un aiuto all'adattamento scolastico degli allievi che per ragioni sociali, culturali, familiari o personali incontravano difficoltà nel riuscire a scuola. Nei primi anni di esperienza del Servizio, gli interventi di aiuto scolastico, di aiuto all'apprendimento (conoscenze richieste dalla scuola, capacità cognitive e metacognitive, motivazione all'apprendimento, ...) si indirizzavano innanzitutto all'allievo sia in quanto scolaro, sia in quanto persona. I contatti con la famiglia accompagnavano gli interventi con l'allievo. Con i preadolescenti l'intervento di sostegno e aiuto prendeva caratteristiche più psicologiche, di accompagnamento e di ascolto delle nuove sensazioni e dei problemi da loro vissuti.

Le difficoltà degli allievi del secondo biennio della scuola media nell'apprendimento scolastico portarono alla creazione del Corso pratico come modalità di lavoro in piccolo gruppo, alternativo all'apprendimento in classe di alcune materie, soprattutto di quelle che si sono rivelate particolarmente selettive. La priorità venne allora posta su obiettivi formativi di consolidamento delle acquisizioni di base, di rimotivazione all'apprendimento, di sensibilizzazione ai futuri possibili mestieri e di preparazione pre-professionale.

L'intervento sui sintomi manifestati dagli allievi seguiti dal sostegno (difficoltà di apprendimento nelle materie, riuscita insufficiente, scarsa motivazione, problemi di organizzazione cognitiva, ecc.) mantiene anche oggi la sua utilità per il benessere dell'allievo, ma non sempre si rivela sufficiente. Il sostegno assolve il compito di accompagnare l'allievo nel corso della scolarizzazione anche se non sempre riesce a sovvertire una tendenza all'insuccesso. L'intervento sul singolo allievo va quindi affiancato a misure ed interventi all'interno delle classi, nel corso delle normali attività di apprendimento e in collaborazione con i docenti. Piuttosto che attendere la segnalazione dell'allievo che ha manifestato un insuccesso scolastico più o meno ampio, meglio è intervenire durante le fasi di insegnamento e di apprendimento. Questa modalità di lavoro in classe è relativamente nuova, non sempre proponibile; la collaborazione fra docenti di materia e di sostegno implica un'intesa di base e la condivisione di molti valori che nella scuola spesso non sono espliciti. Con gli anni, un numero sempre maggiore di situazioni si sono rivelate complesse in quanto hanno origini e conseguenze molto diversificate. Affrontarle richiede la collaborazione dei diversi partner scolastici (direzione, docenti e famiglie).

Limitare l'intervento ai soli problemi d'apprendimento nelle materie non è oggi più pensabile, anche perché una parte delle discipline deve qualificarsi anche attraverso l'insuccesso di una parte degli allievi¹. Le difficoltà che si manifestano nella scuola trovano quindi la loro

¹ Ph. Perrenoud è stato il primo a mettere in luce la funzione della valutazione degli allievi per la qualificazione della scuola nel testo del 1984 "La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire" (Genève: Droz). In sintesi, la scuola stessa è all'origine di parte dell'insuccesso in quanto essa deve assumere agli occhi del pubblico una funzione di selezione. Una scuola viene considerata di valore quando segnala gli allievi migliori e nel contempo segnala i più incapaci di rispondere alle sue esigenze. Una scuola che si impegnasse a portare tutti gli allievi agli obiettivi di base stabiliti, potrebbe essere vista come una scuola facile poiché tutti

origine nel funzionamento della scuola stessa oppure è la scuola con le sue richieste a rivelare carenze, lacune, difficoltà già preesistenti. I problemi di cui gli allievi sono portatori a scuola, rivelano problematiche complesse a livello del vissuto psicologico e scolastico dell'allievo stesso (demotivazione, scarso investimento cognitivo, conseguenze di insuccessi precedenti, difficoltà a dare senso agli apprendimenti, problemi di relazione con un docente, scarse abilità sociali, ...), ma ancor più sono indicatori di problemi esistenti all'esterno della scuola, di cui la scuola è rivelatrice, che hanno origine nella storia familiare, nelle relazioni con le figure genitoriali, nei rapporti sociali, ecc. La scuola potrebbe delegare questi problemi ai servizi specialistici esterni, ma ciò comporterebbe una autonomia del gruppo familiare ad assumere la responsabilità del seguito degli interventi di appoggio familiare o di terapia. L'istituzione scolastica ha l'opportunità di intervenire al suo interno in quanto l'allievo ha l'obbligo di frequenza e quindi la scuola diventa inevitabilmente il luogo privilegiato per una prima osservazione, un primo contatto, una prima presa a carico di situazioni anche complesse e non esclusivamente scolastiche.

Le procedure e le modalità di intervento che il Servizio ha messo a punto nel corso degli anni a partire dai problemi di apprendimento o di adattamento alle richieste scolastiche manifestati dagli allievi a scuola, non si sono rivelati sempre sufficienti o adeguati. La scuola, con le sue modalità di funzionamento, si mostra essa stessa non attrezzata di fronte ai vissuti molto compromessi di certi allievi, alle risorse di cui questi allievi dispongono o dispongono molto parzialmente e che a volte non corrispondono alle richieste che la scuola formula. Nuovi sintomi e comportamenti divergenti che si diffondono, necessitano nuove forme di intervento sia da parte della scuola stessa, sia da parte del Servizio nei casi nei quali l'intervento pedagogico-didattico differenziato non risulta sufficiente, non disponibile o non praticabile nell'istituto.

Il contratto didattico richiede adesione dell'allievo e della famiglia al progetto educativo della scuola, ma non sempre risulta condiviso. Gli scopi formativi della scuola collimano solo in parte con gli scopi attribuiti dalle famiglie al percorso scolastico; altre agenzie educative svolgono oggi questa funzione (libri, mass-media, internet, ecc.). Alle scuola si chiede di fornire al figlio, accanto a una formazione di base, la possibilità di continuare la formazione nei curricoli più aperti e più prestigiosi; agli allievi viene chiesto di frequentare tutto quanto di "scolastico" viene loro offerto da un'agenzia formativa che, più che una istituzione, sembra diventare sempre più un servizio a disposizione delle famiglie per realizzare le loro ambizioni. Sul piano educativo assistiamo quindi a un'alleanza sempre più ampia fra famiglia e figli, a volte anche in contrasto con i valori e le richieste della scuola. Questa situazione si rivela problematica nei casi in cui la scuola segnala carenze o inadempienze da parte dell'allievo. La relazione problematica con certe famiglie può complicare la gestione dei figli all'interno degli istituti e l'organizzazione degli interventi formativi o educativi da parte dei docenti, così come quelli degli operatori che intervengono in caso di problemi di adattamento al sistema scuola e alle sue richieste.

Oggi a fianco della prima modalità di intervento di sostegno, a seguito della segnalazione di un problema (intervento diretto sull'allievo visto individualmente a sostegno), il Servizio cerca di far fronte alle difficoltà di adattamento osservate con: la presa a carico preventiva di tutti gli allievi in entrata (cioè di tutti gli allievi di prima media nelle prime settimane di frequenza), l'osservazione diretta degli allievi in classe, gli interventi indiretti nelle classi a scopo di osservazione e prevenzione, la progettazione di attività di istituto miranti alla creazione di un ambiente di vita più educativo, l'assunzione collettiva dei problemi più importanti degli allievi, soprattutto di ordine relazionale. Negli anni, la scuola e il SSP hanno ampliato e diversificato la loro offerta, puntando sulla promozione del benessere accanto all'aiuto nelle situazioni problematiche conclamate: il ventaglio degli interventi che già spaziava dall'aiuto didattico specifico al sostegno psicologico², si è allargato ulteriormente,

riescono a soddisfare le esigenze. Di fatto la scuola che definiamo tradizionale nel senso che è quella vissuta dalla maggior parte della popolazione era una scuola che dal punto di vista della valutazione faceva innanzitutto della selezione per cui risulta normale che una classe, almeno per le materie ritenute socialmente più rilevanti, vi siano degli allievi insufficienti. Dal punto di vista di questi ultimi però si creano così tutte le buone ragioni di manifestare comportamenti di delusioni, di malessere e di aggressività di fronte a una scuola che li pone in quella spiacevole situazione.

² Dozio, E., L'inevitabile ventaglio. Rivista del Servizio di sostegno pedagogico (numero monografico), 1990.

implicando sempre più aspetti istituzionali e gestionali derivati da problemi relazionali ed educativi fra allievi, famiglie e docenti. Accanto all'intervento di recupero, prendono spazio modalità d'intervento che cercano di anticipare la manifestazione del disadattamento, intervenendo là dove i problemi cominciano a manifestarsi (in classe) e lavorando sulla creazione di condizioni adeguate (clima di classe, dialogo fra docenti e allievi, clima di istituto, ecc.) affinché la scuola diventi un luogo dove sia possibile "star bene", dove sia possibile dialogare e comprendersi reciprocamente (relazioni allievo-allievo, allievo-docente e scuola-famiglia).

1.2. Quali disadattamenti?

Le problematiche con le quali il Servizio e la scuola si trovano confrontati in questi ultimi anni sono sostanzialmente le medesime di quelle dei decenni precedenti anche se si manifestano con un'intensità maggiore, più precocemente e in forme diverse.

Le tipologie delle difficoltà di apprendimento, i problemi familiari che creano disagio agli allievi e al loro lavoro scolastico, le manifestazioni di disagio degli allievi di fronte alle richieste scolastiche si sono viste da sempre all'interno della scuola; tuttavia ora si presentano con nuove modalità (ad es. le adolescenti manifestano sintomi di anoressia più precocemente) e con intensità diverse. Di fronte a queste situazioni problematiche, la scuola ha risposto con la richiesta di nuove risorse per affrontare le situazioni dette ingestibili proprio in quanto non gestibili con le competenze e i mezzi ordinari normalmente a disposizione nelle scuole. Affrontare il disadattamento, il disagio, le situazioni problematiche che gli allievi esprimono con i loro comportamenti significa allora rivedere le priorità di intervento, rivedere le scelte effettuate negli anni precedenti. Il contesto sociale, economico, culturale e linguistico mutato fa sì che il Servizio e gli istituti scolastici si trovino di fronte a nuove condizioni che riflettono i cambiamenti avvenuti nel territorio e nell'ambiente sociale: fra le altri, una maggiore conflittualità sociale, le nuove forme di comunicazione orale e scritta, la ricerca del successo scolastico da parte delle famiglie, le gravi situazioni di disgregazione familiare e educativa. D'altra parte la scuola media subisce a sua volta le inevitabili pressioni delle famiglie e dell'ambiente sociale legate alle esigenze della formazione successiva sotto forma di pressione su allievi e docenti per una maggiore scolarizzazione soprattutto verso le scuole medio-superiori.

L'intervento teso a ridurre e contenere il disadattamento, che era una delle finalità ufficiali del Servizio al momento della sua creazione, si è dimostrato, in parecchie occasioni, secondario di fronte ai problemi di comportamento ("casi difficili o ingestibili"), di non frequenza scolastica (assenteismo scolastico), di problemi psicologici e relazionali derivati dal clima familiare, di comprensione e condivisione del senso della scuola e delle sue richieste, ecc. Il corpo docente e le direzioni scolastiche si trovano spesso spiazzati di fronte a questi mutamenti e non dispongono degli strumenti adatti per farvi fronte. Le modalità usate nel passato non ottengono più gli effetti sperati, a volte sono contestati dalle famiglie, manca una formazione continua adeguata affinché si disponga di nuovi strumenti condivisi e adeguati.

Oltre ai problemi di adattamento con cui inevitabilmente una istituzione scolastica si trova confrontata (insuccesso scolastico, relazione allievi-classe-docenti, difficoltà di apprendimento e di riuscita, ...) vi è una serie di situazioni che vengono sentite oggi quantitativamente e qualitativamente come più rilevanti e più pressanti, anche se non sono del tutto nuove.

Vediamo queste situazioni problematiche sintetizzate in un rapido elenco:

1.2.1. Problemi legati al passaggio Scuola Elementare – Scuola Media

- Allievi con licenza SE, senza o con ritardo scolastico (1 o 2 anni), ma senza il reale raggiungimento degli obiettivi SE

- Allievi per i quali la SE ha sollecitato la famiglia per una loro iscrizione alla Scuola speciale, ma la famiglia non ha accettato
- Allievi di recente arrivo in Ticino, alloggiati, con una scolarizzazione lacunosa, che non possono più restare nelle scuole elementari per una eccessiva differenza con i compagni non coetanei delle SE

1.2.2. Nel corso della scuola media

- Allievi di recente arrivo in Ticino, alloggiati, con un ritardo scolastico conclamato (stimabile fra 2 e 3 anni)
- Allievi che vivono in due ambienti culturali molto diversi fra famiglia e scuola. In famiglia permangono abitudini e valori legati al luogo di origine mentre a scuola l'allievo è confrontato con valori e culture diverse
- Allievi che hanno ottenuto regolarmente la licenza SE, ma che manifestano fin dall'inizio della SM ritardi di apprendimento o di sviluppo (con o senza anni di ritardo nel curriculum scolastico)
- Allievi con scarse abilità sociali e difficoltà nel rispetto delle regole, per i quali la scuola e i docenti si dicono impotenti nella loro gestione comportamentale all'interno della classe (allievi detti *ingestibili*)
- Allievi che manifestano problemi di comportamento, relazionale o sociale di tipo aggressivo o violento, all'interno della scuola (ev. fuori scuola), con invece un comportamento adattato all'interno della classe
- Situazioni con problematiche complesse di tipo sociale o relazionale che dovrebbero essere seguite all'esterno dai servizi sociali, ma che non lo sono in modo soddisfacente (per ragioni diverse)
- Allievi con situazioni familiari problematiche, con alle spalle collocamenti ripetuti in istituzioni sociali, senza una condizione personale stabile e soddisfacente
- Assenteismo scolastico:
- Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per cause organiche, malattia grave, ...
- Situazioni di non frequenza scolastica o frequenza irregolare per cause non organiche (fobie, mali psicosomatici come conseguenza di relazioni familiari distorte, ...)
- Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per ragioni sociali, mancanza di assistenza familiare ...
- Allievi già prosciolti dall'obbligo scolastico, poco motivati verso l'apprendimento e senza prospettive professionali, per i quali è stato stipulato un contratto educativo che fatica a essere mantenuto

1.2.3. All'uscita dalla SM

- Situazione di allievi non pronti all'inserimento in un tirocinio o in un pretirocinio
- Allievi che meriterebbero un sostegno personale anche dopo la SM

1.3. I significati delle nuove problematiche

Le situazioni problematiche elencate comportano tutte una dimensione scolastica con origini e sviluppi che vanno però al di là della tradizionale componente del rendimento scolastico: sono problemi legati all'apprendimento (acquisizione delle conoscenze mirate), alla dimensione culturale (alloglossia, cultura d'origine, ...), sociale (problemi familiari, ...) e di sviluppo della persona - allievo.

I fattori che intervengono nel dar luogo a situazioni di disadattamento e di difficoltà d'integrazione sono molteplici e spesso convergono, diventando disfunzionali per uno sviluppo equilibrato della persona-allievo. Le difficoltà d'integrazione, d'inclusione

nell'ambiente scuola e nell'ambiente sociale più largo, si manifestano anche sotto forma di insuccesso scolastico:

*“L'échec scolaire est une situation où, malgré l'aide de l'enseignant ou une succession d'enseignants, avec ou sans autres interventions spécialisées, l'enfant ne réalise pas les progrès attendus.”*³

In effetti se i docenti, la direzione, il Servizio di sostegno o i servizi esterni non riescono nel quadro istituzionale attuale, con le risorse di cui dispongono a far fronte alle richieste e a ottenere i progressi attesi, si evidenziano situazioni di insuccesso scolastico. Insuccesso dell'allievo che non raggiunge gli obiettivi prefissati, ma anche insuccesso dell'istituzione che non riesce a raggiungere le sue finalità formative.

Le situazioni di cui ci occupiamo in questo testo potrebbero anche essere interpretate come problemi che non interessano la scuola, come situazioni che perturbano sì lo svolgimento dell'attività scolastica e d'apprendimento, ma sulle quali la scuola è impotente o addirittura non competente. La richiesta della scuola rivolta all'allievo di avere un comportamento controllato e un interesse per l'apprendimento non fa che porre all'allievo una richiesta che egli non è in grado di assumere (e non per cattiva volontà) e mette in rilievo, evidenzia, rivela un disagio che non è suo, di cui lui stesso è vittima.

*“Bien sûr, nous ne pouvons pas nier que les enfants qui sont au centre de ces moments de crise sont des enfants qui ont de bonnes raisons d'être agressifs au regard de leur situation personnelle ou familiale. En effet, l'agression physique de la part d'un enfant ou d'un adolescent peut résulter de la combinaison d'une forte agitation et d'une frustration sévère, et les cas les plus sévères sont ceux d'enfants qui souffrent d'une agressivité profondément enracinée remontant à un rejet parental précoce avec frustration grave. Cependant, si on regarde avec attention le déroulement de la scolarité de ces enfants, on s'aperçoit la plupart du temps que l'élève avait, certes, les années précédentes ou en début d'année scolaire, quelques problèmes de discipline, mais que ceux-ci ont pris une dimension «catastrophique» à la suite d'un événement que l'on cherche à rattacher à l'histoire familiale ou personnelle récente de l'enfant; mais qui, si l'on est un tant soit peu perspicace, s'est déroulé dans l'école et dont on cherche à minimiser les effets, tout au moins dans un premier temps. En tout cas, l'école ne se pose pas la question de l'opportunité de ses réponses.”*⁴

La scuola può ignorare queste situazioni? Può assumerle con le competenze e le risorse attuali? Può delegare ad altri la loro soluzione? Può considerare che la sua funzione educativa è sospesa di fronte all'impossibilità di realizzarla in queste complesse situazioni di crisi? Può la scuola creare un lavoro in rete con i servizi sociali esterni oppure attendere che dall'esterno arrivi la soluzione, una normalizzazione?

La posizione sostenuta da McCulloch e da Evequoz⁵ è di dire che, qualsiasi sia o sia stata l'influenza reale o supposta della famiglia e dell'ambiente sociale sull'evoluzione dell'allievo e sulla sua scolarità, è utile (sia sul piano teorico che su quello pragmatico) *“de considérer un problème scolaire dans le contexte où il se manifeste en priorité – à l'école-, et de chercher des solutions à ces problèmes dans ce contexte, quelles que soient les mesures thérapeutiques prises ou non par ailleurs.”*⁶

Questo significa che tutte le situazioni hanno una possibile, anche se non facile, soluzione interna alla scuola? Quali sono le risorse materiali, di tempo e di competenza necessarie per

³ McCulloch, P., Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école. Echec scolaire: nouvelles perspectives systémiques. Ouvrage coordonné par F. Blanchard, E. Casagrande et P. McCulloch. Paris: ESF, 1994.

⁴ Guichard, D., La gestion d'une situation de crise à l'école: approche systémique. In: Psychologie & Éducation n° 54, 2003, p. 59-74.

⁵ Evequoz, G., Y a-t-il un pilote dans la classe? In: Thérapie familiale, 11, 1990, p.3.

⁶ McCulloch, P., op. cit., p. 110.

riuscire in questo compito? Il principio può essere ritenuto valido anche quando le influenze esterne (familiari, sociali culturali e personali) sono talmente pesanti da sembrare prevalenti? A proposito dell'intervento di Servizi di psicologia scolastica, per molti versi analoghi a quello di sostegno pedagogico, Guichard e Marchais scrivono:

“Lorsque vous nous confiez un enfant pour quelque problème que ce soit et qu’il se comporte différemment de la manière dont vous nous l’avez décrit, il relève de notre intervention. Pourquoi? Parce que, dans l’école, l’enfant a changé du fait d’un accueil différent de sa (ou ses) difficulté. S’il peut changer rien que dans le temps d’un bilan ou d’une observation, c’est qu’il est possible de mettre en place une relation d’aide qui permette un changement dans le cadre de la classe. Par contre, si avec nous il n’est pas différent de l’enfant que vous nous avez décrit, s’il ne montre pas une autre façon d’être qu’en classe, c’est que l’aide ne peut pas être apportée à l’école. Pourquoi? Parce que le problème de l’enfant n’est pas dans la façon dont l’école prend en compte sa ou ses difficultés, mais dans l’enfant lui-même ou tout du moins au sein des relations intra-familiales”⁷.

Guichard e Marchais propongono una distinzione interessante fra difficoltà e problema:

“Vous direz que dans la plupart des cas les problèmes viennent de difficultés en rapport avec les conditions de vie de la famille ou de l’histoire de l’enfant. Mais c’est confondre difficultés et problème. La difficulté est une situation banale que rencontre tout enfant confronté aux apprentissages et à la vie en société. La plupart du temps elle est dépassée par l’effet du temps donné à l’enfant ou d’interventions appropriées. Même si certains enfants ont plus de difficultés que d’autres compte tenu de leur environnement ou de leur histoire personnelle et familiale. Mais leurs difficultés ne prendront pas un sens particulier ou gênant ou pathologique si quelque chose ne s’engage pas sous la forme d’un processus qui va transformer celles-ci en un véritable problème, c’est-à-dire une situation inextricable dans laquelle l’enfant reste englué et pour laquelle l’intervention des adultes semble inefficace, voire aggravante. On peut appeler cela l’échec scolaire pour le sujet qui nous intéresse”.

L'insuccesso è quindi frutto, secondo Guichard e Marchais di un passaggio da una difficoltà che potrebbe essere passeggera a un problema nel quale l'allievo si trova prigioniero. Come avviene questo passaggio?

“L’école, dans sa conception même, a pour mission de permettre aux enfants de dépasser les difficultés qu’ils éprouvent et progresser dans les apprentissages et la socialisation. Cela est valable pour tous les élèves puisque inhérent à la situation même d’apprentissage et à toute confrontation sociale. À la limite, un enfant sans difficulté n’a pas besoin d’enseignant, pas besoin d’école. Pour certains, ces difficultés qui devraient être passagères, se révèlent durables et peuvent même se transformer en véritables problèmes insolubles où l’enfant reste figé dans des difficultés insurmontables. (...) Mais, dans la plupart des cas, la ou les difficulté(s) d’un enfant vont devenir de véritables problèmes par un effet de processus dans lequel la famille et même l’école prennent une part importante. Une difficulté banale de l’enfant est sélectionnée par l’entourage (ce peut être un parent, ou les parents ou l’enseignant ou même l’école dans son ensemble). Cette sélection de la difficulté est largement causée par les résonances qu’elle peut avoir chez les personnes concernées. (...) C’est dans ce temps du processus, entre sélection et amplification/cristallisation que l’intervention de l’école est déterminante. Car elle va pouvoir être amplificatrice de la difficulté par une réaction inappropriée ou au contraire réductrice par une prise en compte ajustée et sereine ou tout du moins distanciée de cette même difficulté par rapport aux résonances inévitables. Le processus peut aboutir à une véritable pathologisation de la difficulté. Nous serons alors en présence d’un véritable problème.”

⁷ Guichard, D., Marchais, A., Que signifie une aide dans le cadre scolaire? In: Psychologie & Éducation, n° 46, 2001, p. 79-96.

Quando esiste un problema, possono nascere dei sintomi; dall'esterno si possono osservare dei comportamenti che sembrano problematici. I sintomi possono manifestarsi nel rendimento scolastico, nel comportamento sociale, nella motivazione all'apprendere, ecc. Se gli operatori scolastici colgono queste manifestazioni, cosa possono fare, come possono “essere” con questi allievi?

“Dans certains établissements scolaires, ce n'est pas bien vu pour un enseignant de se pencher d'un peu trop près sur un enfant en difficulté. Peut être faudrait-il rappeler que parmi les besoins relationnels vitaux d'un enfant, outre celui de pouvoir se dire (passer de l'expression à la communication), d'être valorisé, de pouvoir rêver et espérer, d'avoir une intimité et une capacité d'influencer son environnement, il y a le besoin d'être entendu et celui, tout aussi important, d'être reconnu. Se mettre à l'écoute de la souffrance psychique d'un enfant, c'est pouvoir disposer d'un temps de rencontre possible entre lui et l'adulte, ce qui permet de se décentrer suffisamment des exigences scolaires pour pouvoir mieux se centrer sur la personne et non uniquement sur les comportements gênants de l'enfant. Etre à l'écoute est le premier pas en direction d'un apaisement possible de la souffrance et du désarroi.

La souffrance psychique d'un enfant a ceci de particulier, c'est qu'elle résonne puissamment sur l'histoire personnelle des adultes qui l'entourent et qu'elle les renvoie à un sentiment d'impuissance ingérable. Faire quelque chose sans savoir ce qu'il faudrait faire, ni comment le faire. C'est comme cela qu'il faut comprendre qu'il y a de nombreux enseignants également en souffrance, isolés, souvent incompris de leurs collègues et quelquefois marginalisés dans leur établissement.”⁸

Anche se certe dinamiche esterne generano a scuola dei comportamenti non attesi, gli operatori non possono certo ignorarli; con questi comportamenti problematici il docente si confronta volente o nolente, così come vi si confrontano i compagni. Il disagio vissuto trova espressione nei diversi ambiti della vita scolastica, non solo nell'ambito dell'apprendimento, ma anche delle relazioni sociali. Il documento dello Stato dell'Alberta – Canada descrive gli ambiti delle difficoltà di apprendimento con le seguenti categorie, fra le quali inserisce pure la dimensione sociale dell'adattamento, ambito nel quale si manifestano oggi maggiormente le problematiche più difficili da “gestire” nella scuola.

“Le domaine métacognitif.

Ce domaine comprend le contrôle, la coordination et la surveillance actives des processus d'apprentissage; ex.: la résolution de problèmes, la généralisation, l'étude et l'organisation.

Le domaine du traitement de l'information.

Ce domaine renferme la manière dont l'information est reçue par les sens, acquise, perçue, organisée, emmagasinée (la mémoire), extraite et exprimée (les réponses observables et non observables). Dans le domaine du traitement de l'information, c'est le domaine métacognitif qui assure le contrôle actif des processus.

Le domaine de la communication.

Ce domaine comprend les habiletés auditives, les habiletés langagières (de réception et de compréhension) et l'expression du langage. Ce domaine est distinct du domaine du traitement de l'information parce que les troubles de communication ont d'importantes répercussions sur le fonctionnement scolaire et les habiletés de socialisation et d'adaptation.

Le domaine scolaire.

Ce domaine englobe la lecture, l'expression écrite, l'orthographe et les mathématiques. Au fur et à mesure que les élèves cheminent à l'école, leurs troubles d'apprentissage peuvent

⁸ Salomé, J. A., L'écoute possible de la souffrance psychique chez l'enfant. La difficulté d'enseigner. Paris: Albin-Michel, 2004, p. 109-113.

affecter leurs résultats dans des matières comme les sciences et les études sociales.

Le domaine de la socialisation et de l'adaptation.

Ce domaine est composé de la compétence sociale, qui comprend l'aptitude à nouer de bonnes relations avec les autres et à s'adapter à son milieu. La compétence sociale est influencée par les caractéristiques affectives qui entrent dans la composition de ce domaine. L'estime de soi, les habiletés prosociales et l'autorégulation sont également des concepts importants.”⁹

I problemi di ordine sociale, relazionale, derivanti o meno da situazioni familiari, sociali, culturali, ecc. sono sempre più al centro dell'attenzione della scuola, non solo in Ticino, ma anche nel resto del mondo occidentale, oltre che nel resto della Svizzera. Addirittura il Centro svizzero per la ricerca in educazione di Aarau ha dedicato un rapporto di tendenza a questo tema. Vediamone il riassunto.

“Fin 2005, le travail social en milieu scolaire fera partie de l'offre de près de 200 écoles de Suisse alémanique, que ce soit à titre d'essai ou de manière définitive. En 1998, on ne comptait que 16 projets, dans 34 établissements scolaires. La rapidité de cette expansion étonne d'autant plus que, dans le domaine de la formation et dans le système scolaire, pour toute innovation d'importance, il faut normalement compter dix ans au moins entre l'ouverture des débats et une mise en pratique généralisée. (...) Les conditions de vie de nos enfants et leur développement ont subi une transformation qui n'est pas encore terminée. L'individualisation de la société et la diversification des parcours de vie ont mis à mal les liens traditionnels qui unissaient l'individu à la communauté. Les conséquences pour les jeunes et les enfants sont évidentes: qu'il s'agisse d'éducation, d'orientation ou de liens sociaux, les médias et les groupes de pairs jouent un rôle toujours plus important, au détriment de la famille et de l'école. Ce transfert peut créer des problèmes et porter préjudice à l'apprentissage; les jeunes peuvent aussi en subir les conséquences au quotidien. L'école n'est pas épargnée et ces problèmes l'empêchent de remplir le mandat que lui confie la société. Sans éducation, sans intégration, et avec des conditions de développement personnel lacunaires, la formation et l'apprentissage cognitif ne sont pas possibles. On ne peut pas simplement déléguer aux parents ou à d'autres instances le soin de remédier au déficit éducatif dont l'école se fait l'écho. Il faut au contraire renforcer l'éducation à l'école en se fondant sur une conception élargie du mandat pédagogique. Le déficit éducatif dont on parle à propos des écoliers et des écolières est aussi celui des écoles; pour le combler, celles-ci peuvent soit augmenter leurs propres ressources, soit faire appel à des professionnels externes. Partout, le système scolaire se développe (introduction de l'autonomie partielle pour certaines écoles; les enseignants, plutôt individualistes, ont maintenant conscience d'être membre d'une équipe); cependant, ce système n'est, dans de nombreux cas, pas assez mûr pour qu'une conception élargie de l'éducation puisse être mise en place. Le travail social en milieu scolaire est une possibilité parmi d'autres d'augmenter les ressources du système éducatif.”¹⁰

1.4. Scuola media e disadattamento

Nella prima parte di questo documento di lavoro abbiamo brevemente illustrato l'evoluzione delle problematiche che hanno occupato il Servizio di sostegno dalle sue origini ad oggi. Abbiamo poi introdotto alcuni elementi teorici tendenti a mostrare come la scuola sia inevitabilmente luogo di espressione del disagio degli allievi. A scuola il disagio diventa facilmente insuccesso scolastico, disadattamento scolastico, comportamento asociale o aggressivo, ecc. La scuola non può però disinteressarsi di questi fenomeni e cerca con perseveranza di promuovere il suo ruolo educativo oltre al suo compito di istruzione.

⁹ Alberta Learning, Direction de l'éducation française. Enseigner aux élèves ayant des troubles d'apprentissage Alberta, 2001. http://www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/apprentissage/apprentissage.asp.

¹⁰ Résumé du rapport de tendance No 8 du CSRE. "Die Schulsozialarbeit kommt an!" Aarau, 2005.

Crediamo però sia necessario interrogarsi su questi fenomeni che sono per forma e per intensità più vivamente sentiti all'interno della scuola e non solo. Dal canto suo la scuola si vede confrontata con allievi che non si comportano spontaneamente nel modo auspicato: non sono sempre interessati, non hanno il materiale richiesto, non osservano spontaneamente le regole, non ossequiano le richieste dei docenti, disturbano il lavoro in classe, disturbano i vicini di banco, non vengono sempre a scuola, manifestano comportamenti devianti, ecc. I docenti che si susseguono lezione dopo lezione nelle classi non hanno necessariamente tutti le stesse richieste, le stesse regole ed esigenze, nemmeno lo stesso stile di risposta ai comportamenti degli allievi. Per gli allievi questo è un buon esercizio di adattamento, ma per i docenti queste differenze sono ulteriore fonte di disagio. Per chi si vede innanzitutto come un trasmettitore di un sapere disciplinare, il dover prendere misure attive di gestione della classe, creare un clima di lavoro positivo, far sì che sia l'allievo l'attore del suo apprendimento, gestire le conflittualità fra allievi, ecc. sono azioni che vengono sentite come dei disturbi all'auspicato funzionamento normale e tranquillo di una classe nella quale tutti gli allievi condividono la stessa tensione positiva verso i risultati scolastici o l'apprendimento. Nelle situazioni di più difficile gestione, cioè nelle classi nelle quali gli allievi vengono disturbati da chi ha problemi di contenimento del proprio comportamento, anche i genitori chiedono che i propri figli non vengano penalizzati nelle loro possibilità di apprendimento o di riuscita, proprio a causa dalle condizioni problematiche della vita in classe.

Un sorvolo delle misure messe in atto in altri cantoni o paesi, ci mostrano come queste misure possono essere molto diversificate, più o meno numerose ed importanti, ma che fondamentalmente dipendono dai valori sui quali la scuola è costruita e sui quali la società intende impostare il sistema educativo in senso largo. Ricordiamo allora come tutta la scuola ticinese sia fondata da ormai un trentennio sul valore dell'integrazione. Quale significato assume il principio dell'integrazione nel contesto odierno?

- Il concetto di integrazione ha assunto significati vari a seconda del contesto e del momento storico nel quale è stato usato. L'integrazione non è solamente l'inserimento di un soggetto / allievo in un gruppo, *“l'intégration modifie l'élément intégré et l'ensemble intégrant. Tout ensemble intégré est autre chose que la somme des éléments qui le composent.”*¹¹

La Legge sulla scuola media del 1974 contempla questo principio nell'articolo 1 §3:

La scuola media obbligatoria ha lo scopo:

- di creare un grado scolastico con fini e metodi di insegnamento conformi alle caratteristiche intellettuali, fisiche ed affettive del preadolescente;*
 - di assicurare all'allievo una valida formazione morale, culturale e civica di base e la possibilità di scelte e di orientamenti scolastici in conformità delle sue attitudini e dei suoi interessi.*
- La scuola che raggruppa la stragrande maggioranza degli allievi di una fascia di età, è integrativa nella misura in cui tiene conto di queste differenze e si organizza di conseguenza. L'adattabilità dei percorsi formativi e una pedagogia differenziata sono gli strumenti strutturali e pedagogici possibili nella SM ticinese per tenere conto dell'eterogeneità degli allievi, accanto beninteso al Servizio di sostegno pedagogico. Se la scuola o la classe scolastica è una piccola società in miniatura, essa è necessariamente eterogenea come lo è la società: è l'ambiente ideale allo scopo di perseguire la finalità di un'educazione morale e civica favorevole a un inserimento futuro in una società eterogenea, multiculturale, ecc.
 - Una pedagogia differenziata che tenga conto delle differenze esistenti fra gli allievi è concepibile con due significati che hanno però implicazioni pedagogiche e istituzionali diverse. La differenziazione può essere una variazione dei percorsi di apprendimento-insegnamento allo scopo di raggiungere gli obiettivi definiti per tutti, oppure può prevedere

¹¹ Commissione consultiva dei Servizi di sostegno pedagogico. Rapporto No. 4, Bellinzona, 2005, p. 69.

una variazione anche degli obiettivi di insegnamento. Sulla difficoltà della scuola di attuare questi principi:

“Least restrictive environnement à l’école signifie que l’école doit parvenir à gérer les différences et accepter des objectifs qui ne soient pas identiques pour tous les enfants. En ce sens le rejet d’un système normatif pour envisager un environnement souple et respectueux des rythmes individuels et des apprentissages progressifs est la seule voie permettant de concevoir le maintien à l’école ordinaire des enfants différents. La notion de «pédagogie différenciée» symbolise parfaitement ce changement pédagogique nécessaire. Ce concept est né, ce n’est certainement pas un hasard, au moment où commençait à poindre le mouvement en faveur de l’intégration – au Tessin dans les années 70. Pourtant, depuis près de trente ans, il peine à s’imposer, bien qu’on soit conscient de la nécessité du concept ! Un contexte social conditionné essentiellement par des principes matérialistes de rentabilité et d’efficacité – où le primat de l’intelligence et la performance sont les valeurs fortes – explique en partie l’échec de son développement dans l’école régulière.”¹²

- Integrare significa beninteso non escludere qualcuno a causa di una sua diversità: è il debutto dell'uguaglianza dei diritti di fronte all'educazione, evitare la discriminazione.

“La discrimination entraîne des effets de ségrégation et d’exclusion. Nous pouvons faire référence ici à toutes les mesures scolaires dans nos cantons séparant momentanément ou de façon durable les enfants ayant des besoins spéciaux des pairs «normaux». Enfin l’égalité des chances ne signifie pas que tous les membres de la société doivent avoir des chances identiques. Dans le meilleur des cas, l’égalité des chances implique la présence simultanée d’au moins trois facteurs: égalité des droits, interdiction de la discrimination et discrimination positive en direction de groupes sociaux devant être placés dans une situation plus avantageuse par rapport à d’autres afin de leur permettre de pouvoir exercer leurs droits.”¹³

- Il principio di educabilità sta alla base di ogni politica integrativa; si tratta di credere che una crescita sia possibile. Philippe Meirieu:

“L’éducabilité est d’abord le principe «logique» de toute activité éducative: si l’on ne postule pas que les êtres que l’on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier. C’est aussi un principe heuristique essentiel: seule la postulation de l’éducabilité de l’autre interdit à l’éducateur d’attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n’a pas pouvoir et d’engager la recherche obstinée de nouvelles médiations. C’est pourquoi, sans doute, l’immense majorité des «inventions didactiques» a été effectuée par ceux et celles qui se sont attachés à éduquer des êtres jusque là réputés inéducables. Mais l’affirmation de l’éducabilité de l’autre est aussi, paradoxalement, un signe de modestie: elle interdit d’obtenir définitivement son avenir en le condamnant à n’en faire qu’une duplication de son passé; elle laisse ouverte la possibilité d’un changement, d’une réussite, d’une rédemption, dont nous savons bien, dans le registre de l’humain, qu’ils peuvent toujours advenir. Le postulat de l’éducabilité est, enfin, une sorte d’«efficace du regard» en ce qu’il communique à l’autre, le plus souvent à notre insu, une image de lui-même à laquelle nous savons bien qu’il a souvent tendance à se conformer.”¹⁴

- Il progetto di integrazione non può essere un progetto individuale di uno o l'altro degli attori scolastici; è necessariamente un progetto collettivo.

“La démocratisation de la société et de son école implique une hétérogénéité toujours croissante du groupe des élèves auquel s’adresse l’enseignement. Ce facteur ne permet plus

¹² Ivi., p. 67-68.

¹³ Ivi., p. 68.

¹⁴ Meirieu, Ph., In: www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm. (4.1.2007).

à un enseignant, seul dans sa classe, d'affronter convenablement les problèmes d'apprentissage des élèves.”¹⁵.

La collaborazione fra i docenti e con gli specialisti è imprescindibile, ma prima ancora è indispensabile una adesione dell'istituto ai principi educativi di integrazione (valori del Progetto educativo di istituto) così come una promozione di condizione di benessere all'interno dell'istituto a beneficio di tutti gli operatori. Ciò significa concertazione su misure preventive per garantire un buon clima interno e concertazione sulle misure da adottare nei casi in cui le difficoltà dell'istituto nel gestire le situazioni vengono condivise. **Le cause delle difficoltà di apprendimento o di adattamento comportamentale o sociale sono raramente legate al solo individuo portatore del disagio; è la situazione di disagio che va affrontata nella sua complessità.**

“Cette collaboration implique une relation de partenariat et de coopération. Le partenariat réfère à l'association de personnes respectant un rapport d'égalité et se reconnaissant réciproquement des ressources et la capacité de l'autre de partager des décisions par consensus. La coopération implique la reconnaissance réciproque des ressources et réfère au partage de responsabilités ou de tâches découlant de la prise de décision par consensus.”¹⁶.

1.4.1. Quando una situazione è ritenuta “difficile” o “ingestibile” in un istituto?

Una situazione è innanzitutto da ritenersi “difficile” a dipendenza del contesto nella quale è inserita. Senza un contesto una situazione non esiste, non è né facile né difficile. Una situazione è difficile o meno a dipendenza delle relazioni che intercorrono con le componenti dell'ambiente. Si preferisce quindi parlare di situazioni di difficile gestione o ingestibili all'interno di un contesto dato, in questo caso un istituto di scuola media.

Una situazione è da ritenersi “ingestibile” quando una componente dell'ambiente, in genere un allievo, manifesta comportamenti non attesi o divergenti all'interno dell'istituto scolastico; l'ambiente scolastico ne viene perturbato e le strategie di contenimento della situazione (azione e reazione reciproca delle diverse componenti in gioco) che l'istituto è in grado di mettere in atto non si rivelano sufficientemente efficaci a contenere questi comportamenti non attesi.

Fra le diverse modalità di manifestazione del disadattamento che parecchi allievi possono presentare nel corso della scolarità secondaria, ve ne sono alcuni che attirano maggiormente l'attenzione degli adulti di altri che invece coinvolgono meno o che passano maggiormente inosservati, senza essere per questo meno gravi. Fra le manifestazioni che più attirano l'attenzione dell'adulto vi sono i disturbi del comportamento sociale.

Il Ministero del Quebec, fin dagli anni '90 ha predisposto un quadro di riferimento, partendo da un'ottica clinica:

“L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifiée et par les personnes

¹⁵ Commissione consultiva, op. cit., p. 69.

¹⁶ A proposito delle difficoltà della scuola ad assumere questo partenariato, la Commissione scrive: "La principale difficulté actuelle semble résider dans le manque de préparation des enseignants à une relation de type "partenariat". Alors que le pédagogue en reconnaît la nécessité évidente, ce n'est le cas ni des décideurs, ni des agents du système scolaire, enseignants inclus. On peut légitimement penser que les enseignants refusent de voir la nécessité d'une formation au partenariat car ils ne le souhaitent pas vraiment, en raison notamment de ce que nous appelons la peur des savoirs concurrents. Nous remarquons, à l'heure actuelle, que les enseignants redoutent d'autant plus de travailler avec d'autres partenaires que leur identité professionnelle est fragile, qu'ils ont l'impression d'effectuer un métier dévalorisé, qu'ils croient risquer de perdre la face s'ils sont mis en concurrence avec des professionnels qu'ils ont tendance à surestimer. La formation au partenariat devrait leur permettre d'affronter ce risque en leur donnant les moyens de l'analyser et de réagir aux situations imprévues qu'ils redoutent. Elle représente un facteur d'évolution vers une formation professionnelle des enseignants, dont la responsabilisation représente un des paramètres importants". Op. cit., p. 70.

visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.”

Il deficit nella capacità di adattamento va distinto a dipendenza dell'intensità e della direzione del comportamento:

- *“de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...)*
- *de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestation de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).”*

Si tratta di comportamenti che vanno in due direzioni diverse: certi comportamenti sono poco adattati perché sono aggressivi e disturbanti verso gli altri (comportamenti sovra-reattivi), altri sono poco adattati perché nuocciono al soggetto stesso a causa di un eccessivo ripiegamento su di sé (comportamenti sotto-reattivi).

“Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.”¹⁷.

La necessità di risorse educative particolari è funzione di quanto il comportamento disturbante nuoce all'allievo stesso o agli altri. Siamo quindi nella logica di considerare come “difficili” tutti quegli allievi che manifestano **bisogni particolari**. Le principali categorie sono:

- allievi in situazione di difficoltà di adattamento per ragioni fisiche, organiche, di handicap, di disturbi del linguaggio, ...;
- allievi in situazione di insuccesso o di difficoltà scolastiche o di adattamento alla vita e alle richieste scolastiche;
- allievi con uno sviluppo settoriale precoce, detti anche “ad alto potenziale” o “superdotati”;
- allievi provenienti da paesi di lingua e cultura diversa;
- allievi con disturbi del comportamento sia di tipo aggressivo, sia sotto-reattivi.

Una classificazione dei disturbi del comportamento spesso utilizzata in questo ambito, è la **tipologia di Kauffman** (1989)¹⁸.

Tipo di disturbo del comportamento	Caratteristiche osservabili del comportamento negli allievi del settore secondario
1. iperattività e problemi associati	frequenza elevata di comportamenti che il giovane non riesce a controllare; distrazione (problemi di attenzione); impulsività (agire senza pensare); comportamento che devia dalla norma per frequenza e intensità.
2. disturbi aperti del comportamento	comportamento antisociale persistente che nuoce seriamente al giovane nella vita di tutti i giorni; comportamento apertamente aggressivo o ostile (es.: far mal ad altri, sfidare l'autorità del docente).
3. disturbi dissimulati, celati	furti, bugie, vagabondaggio, ... ; rifiuto di conformarsi alla norma;

¹⁷ Ministère de l'éducation. Ecole et comportement: l'identification des élèves présentant des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins, Québec, 1992, p.15.

¹⁸ Kauffman, J. M., Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth. Toronto: Merril Pu. Co., 1989.

od occulti del comportamento	problemi relativi alla scuola (es.: assenteismo, espulsione, insuccesso scolastico e/o indisciplina); frequenza più elevata di questi comportamenti in una età nella quale la maggior parte dei giovani hanno un comportamento meno aggressivo.
4. delinquenza giovanile e uso di droghe	abusi di droghe utilizzate intenzionalmente per produrre effetti fisiologici o psicologici.
5. Disturbi del comportamento legati ad ansia, isolamento e altri disturbi	problemi di introversione; comportamenti associati all'ansia o all'isolamento: sentimento di inferiorità, preoccupazione esagerata per sé stesso, timidezza, paure, ipersensibilità; carenza di saper-fare nello stabilire relazioni sociali soddisfacenti; paure senza ragione; fobie; ossessioni (pensieri ripetitivi); compulsività (atti ripetitivi); reticenza estrema nel parlare, mutismo selettivo; anoressia; bulimia; mericismo (vomito); disturbi della sessualità (masturbazione in pubblico e perturbazione dell'identità sessuale); movimenti stereotipati (tic).
6. depressione e comportamenti suicidari	umore depressivo; perdita di interesse per le attività produttive; problemi di comportamento: aggressività, furti e isolamento sociale; tentativo di suicidio; sentimento di disperazione.
7. comportamenti psicotici	interpretazioni deformate di sé e dell'ambiente; comportamenti gravemente devianti: isolamento autistico, autostimolazione e automutilazione.

La maggior parte dei comportamenti sono innanzitutto dei sintomi di disturbi che colpiscono gravemente lo sviluppo del soggetto stesso prima ancora che disturbare il funzionamento dell'ambiente, sia esso scolastico che sociale. Anche nelle tipologie non ordinarie presentate in precedenza si ritrovano parecchi dei disturbi evidenziati anche nella tipologia di Kauffman¹⁹.

Nella seconda parte di questo testo, per ognuna delle tipologie che abbiamo identificato, viene narrata una situazione fra le tante che in questi anni la scuola media e il Servizio di sostegno hanno affrontato²⁰. Lo scopo di queste “storie narrate” è solamente quello di rendere più palpabile e concreto a un ambito più largo di persone la riflessione sul significato del ruolo della scuola in ambito educativo e di segnalare come sia difficile, per non dire impossibile, per docenti, Servizio di sostegno e direzioni scolastiche, ignorare questi vissuti. A tal proposito si tratta quindi di pensare ad un altro modo di assumere l'attuale disagio e disadattamento, studiando nuove formule.

Seconda parte

¹⁹ Alla fine dell'articolo sono dettagliate le caratteristiche di questa tipologia con la riproduzione del testo originale di Kauffman.

²⁰ Per ragioni di protezione dei dati, garantire il più possibile l'anonimato e la non riconoscibilità delle situazioni narrate, alcuni elementi della narrazione sono stati modificati.

1.5. Commento e illustrazione della tipologia, dalla teoria alle storie

1.5.1. Passaggio SE-SM

Allievi con licenza di scuola elementare (SE), senza o con ritardo scolastico (1 o 2 anni), ma senza il reale raggiungimento degli obiettivi SE

La scuola elementare integra la stragrande maggioranza degli allievi in età di scuola obbligatoria e cerca di perseguire gli obiettivi con tutti gli allievi. I ritardi e le difficoltà di apprendimento vengono affrontati con la differenziazione pedagogica in classe o con l'intervento del sostegno pedagogico. Ciononostante non tutti gli allievi, per ragioni diverse, riescono a raggiungere gli obiettivi minimi entro la quinta elementare. La ripetizione di una classe è una misura che viene utilizzata nei casi in cui si valuta che un anno supplementare di frequenza (spesso alla fine del primo ciclo) permetta di compensare il ritardo o le difficoltà incontrate. Nei casi in cui l'allievo giunge alla fine del percorso senza aver raggiunto gli obiettivi minimi, magari con uno o due anni di ritardo nei confronti dei compagni (a causa del rinvio dell'inizio della scolarizzazione e di una ripetizione), egli passa comunque alla scuola media. Prevale il principio dell'integrazione dell'allievo nel gruppo dei pari rispetto all'acquisizione delle competenze minime. In alcuni casi l'allievo viene indirizzato, qualora la famiglia si dichiara d'accordo, verso la scolarizzazione speciale, in altri casi la famiglia non dà il suo accordo, in altri ancora le possibilità di scolarizzazione offerte dall'insegnamento speciale non si adattano alle caratteristiche dell'allievo. L'adozione del principio di integrazione, nel caso di un inserimento nella scuola media (SM), dovrebbe prevedere la possibilità per la scuola secondaria di realizzare un programma formativo che tenga conto della diversa formazione iniziale che l'allievo porta con sé dalla scuola elementare. La disponibilità a questo adattamento e le risorse per realizzarlo non sono però garantite nell'organizzazione attuale della SM.

La storia di A.:

A., presegnalato dalla SE, viene seguito dal SSP sin dal suo arrivo alla SM, presentando notevoli difficoltà di adattamento scolastico e sociale. Dopo il primo semestre, la situazione di A. appare gravemente compromessa: tre sono le insufficienze nette, tre quelle medie e una leggera. Il ritmo di lavoro è estremamente lento, dimostra una scarsa capacità di attenzione, non ha autonomia di lavoro individuale. Si presenta spesso in ritardo all'inizio delle lezioni, sprovvisto del materiale e nella seconda parte dell'anno consegna le verifiche in bianco. Fa fatica a capire le consegne e ad applicare concetti generali in ambiti specifici. Compie molti errori grammaticali ed ortografici e la redazione di piccoli testi risulta incoerente e priva di senso logico. A livello delle operazioni di base in matematica, rimangono macchinose le moltiplicazioni e le divisioni, non comprese le trasformazioni di misure. A. dichiara apertamente di non amare la scuola. Se non seguito in una relazione stretta e continua, praticamente non lavora. In una relazione più personalizzata e mirata, se adeguatamente stimolato, riesce a raggiungere obiettivi minimi. Il ragazzo sembra funzionare esclusivamente in una logica di desiderio e piacere, non di volontà.

I docenti lamentano comportamenti di disturbo continui e reiterati nelle diverse materie, che non cessano malgrado i loro interventi. A. appare isolato nel contesto scolastico, sia dai suoi compagni di classe, che dagli altri coetanei. Con il tempo si lascia però sempre più manipolare da compagni più scaltri per compiere stupidaggini e vandalismi.

La collaborazione con la famiglia (genitori separati) è difficile. La madre, elemento forte e decisionale della famiglia, appare poco collaborativa e ostile nei confronti della scuola, mancando spesso di presenziare agli incontri con lei stabiliti. Il padre appare come figura di secondo piano e sembra avere poca voce in capitolo.

Alla fine dell'anno scolastico, A. è insufficiente in italiano, matematica, francese, geografia, storia e scienze; ha inoltre al suo attivo 4 ore di assenze arbitrarie, una sospensione di un giorno ed un ammonimento grave per aver insultato un docente durante una lezione.

A. non dimostra di possedere le capacità necessarie per affrontare la scolarità media, che gli risulta ostica, fonte d'insuccesso e di esclusione. I continui comportamenti di disturbo e le provocazioni vanno letti come un'espressione di disagio da parte del ragazzo.

Dopo attente valutazioni e approfondimenti, i genitori vengono invitati a scuola per sottoporre loro la situazione di disagio vissuta dal figlio e la proposta di passaggio alla scuola speciale, dove sarebbe meglio seguito nella graduale costruzione delle sue conoscenze ed alleviato nella sofferenza per i ripetuti insuccessi. All'incontro si presenta solo il padre. Forse comprende in parte le preoccupazioni espresse in merito al suo disagio, ma non accoglie la proposta che non verrebbe mai accettata dalla ex moglie.

Allievi per i quali la SE ha sollecitato la famiglia per una loro iscrizione alla Scuola speciale, ma la famiglia non ha accettato

Nei casi in cui la misure adottate nel corso della scuola elementare non ottiene i risultati sperati, il docente titolare della classe di SE in accordo con l'ispettore scolastico e il servizio di sostegno, possono proporre alla famiglia la scolarizzazione speciale. Tale proposta deve incontrare l'accordo della famiglia poiché la legge sull'insegnamento speciale del cantone Ticino prevede che l'iscrizione alla scuola speciale debba essere inoltrata dalla famiglia. Ciò significa che l'istituzione scolastica non ha il diritto di far seguire una scolarità diversa da quella normale a un allievo, anche se manifestamente egli non soddisfa gli obiettivi di fine scuola elementare. L'iscrizione di un allievo alla scuola speciale è un atto non privo di sofferenza da parte della famiglia; vengono messe in discussione le attese e le ambizioni riposte nel figlio così come l'autostima nei propri confronti e nei confronti dell'educazione intrapresa. Si può ben capire come ogni famiglia desideri tentare, magari con misure di appoggio, una frequenza scolastica normale per il proprio figlio.

La storia di S.:

S. è un allievo di nazionalità svizzera che presenta un ritardo scolastico importante rispetto ai compagni della classe. I genitori soffrono di disturbi di diverso ordine, di tipo fisico il padre e psichiatrici la madre. Entrambi beneficiano dell'assicurazione invalidità (AI). Già nel corso della scolarità elementare il ragazzo è stato seguito dal Servizio medico psicologico con un intervento psicoterapeutico. Scolasticamente ha pure beneficiato di aiuti puntuali, ciononostante il suo ritardo scolastico rispetto agli obiettivi minimi previsto dal programma di insegnamento è sempre stato importante nel corso di tutte le SE. Alla fine della quinta elementare è stata proposta alla famiglia l'iscrizione del ragazzo alle scuole speciali, ma la famiglia ha rifiutato. Il desiderio di "normalità" ha spinto la famiglia a chiedere la frequenza della scuola media. I ritardi nell'apprendimento e il suo atteggiamento difensivo, di non confronto con la realtà, le difficoltà nell'affrontare le richieste scolastiche anche le più semplici creano notevoli problemi di adattamento e di orientamento dell'attività didattica. Un massiccio adattamento del curriculum sarà necessario.

La storia di D.:

D. aveva già compiuto i 13 anni quando è arrivato in prima media. Vive con la sola madre, la quale si è separata dal marito, descritto come violento, poco dopo la nascita del figlio. Dopo aver vissuto un periodo con i nonni, D. si è ricongiunto alla madre.

Ha frequentato la prima elementare presso un istituto con scolarizzazione interna, ma poi la madre ha deciso di iscriverlo presso la scuola comunale, in quanto riteneva che i compagni di classe esercitassero una cattiva influenza sul figlio. In seconda elementare D. è stato segnalato al docente di SP per problemi soprattutto di comportamento (costante irrequietezza, impulsività, aggressività, pugni e calci). Alla fine della seconda D. non viene promosso e la madre vive questa ripetizione come un'umiliazione.

In terza elementare cambia l'insegnante e questi riesce a gestirlo, grazie anche alla sua decennale esperienza. L'anno successivo viene inserito nella classe un nuovo allievo, anch'esso con problemi comportamentali, che solidarizza subito con D. La loro alleanza risulta negativa, riuscendo a mettere in difficoltà il loro insegnante. L'esito di questa nuova situazione risulta negativo su tutti i fronti (per l'allievo, la classe, il docente) e D., che

sembra voler attirare continuamente l'attenzione su di sé, perde gradualmente ogni contatto con i contenuti proposti, accumulando un ritardo importante.

In quinta elementare, il docente titolare propone un suo inserimento presso il terzo ciclo della scuola speciale per l'anno successivo. La proposta viene accettata in un primo momento dalla madre e lo psicologo del SMP si esprime favorevolmente nel suo rapporto per questa soluzione. Ma nel corso dell'estate la madre cambia idea e torna sui suoi passi, volendo garantire una formazione superiore al figlio.

D. viene dunque iscritto in prima media, senza che l'istituto scolastico avesse la possibilità di preparare il suo inserimento, per mancanza di informazioni; D. non tarda a farsi conoscere attraverso atteggiamenti inadeguati, provocazioni, scherno, litigiosità diffusa nei confronti di parte dei compagni, sia in classe, che fuori di essa, mettendosi in evidenza. Il docente di SP si attiva nel giro di poco tempo e viene avviato un progetto per un sostegno importante al ragazzo.

Nelle situazioni di lavoro individuale con l'adulto, D. si dimostra gentile, disponibile, quasi timoroso. In classe il suo atteggiamento cambia completamente; inoltre il gruppo classe comprende diversi elementi che a loro volta disturbano, provocano, mettono sotto pressione parte dei docenti. Il consiglio di classe viene coinvolto e sostenuto.

Il progetto comincia a dare qualche frutto, ma dopo il primo semestre, D. fa fatica a mantenere il suo impegno e si assiste ad una preoccupante regressione del suo comportamento. I contatti con la madre vengono intensificati fino a divenire praticamente quotidiani.

Questo intenso lavoro con l'allievo e di alleanza con la madre da parte del docente di SP e della docente di classe, nonché il monitoraggio offerto tramite il Gruppo operativo interno, ha permesso di contenere e di evitare un ulteriore peggioramento della situazione, ma non di ottenere gli auspicati cambiamenti. Alla fine dell'anno scolastico la madre si è trasferita in un altro comprensorio. Nel nuovo istituto scolastico D. è stato inserito a Corso pratico.

Allievi di recente arrivo in Ticino, allogliotti, con una scolarizzazione lacunosa, che non possono più restare nelle SE per una eccessiva differenza con i compagni non coetanei delle SE

Dagli anni '90 il Ticino ha assistito all'immigrazione di numerose famiglie provenienti da zone diverse da quelle dell'immigrazione precedente. Accanto ad allievi provenienti dall'Italia, dal Portogallo o dalla Spagna, sono giunti nelle nostre scuole allievi provenienti da zone in guerra o economicamente depresse, oltre ad allievi figli di genitori, in genere donne, che sposano persone del luogo e che portano con sé figli avuti da precedenti matrimoni. L'origine geografica e socio-culturale, così come la scolarizzazione di questi allievi, è spesso molto diversa dalla nostra. A ciò si aggiunge la necessità dell'apprendimento della lingua del luogo (e nella scuola media anche di due lingue straniere) per questi allievi che già devono adattarsi a una realtà di vita profondamente diversa da quella precedente. La politica scolastica ticinese non prevede misure di inserimento progressivo, bensì l'integrazione immediata dell'allievo nella scuola normale accompagnata da alcune ore settimanali di insegnamento della lingua e della cultura italiana.

Dal punto di vista scolastico, degli apprendimenti realmente effettuati, si costata spesso un livello scolastico diverso da quello dell'età anagrafica. Si potrebbe quindi pensare di inserire l'allievo nella classe corrispondente al livello degli apprendimenti, per esempio in una classe del secondo ciclo SE per allievi di 11 o 12 anni con un livello scolastico stimabile attorno alla terza o quarta elementare. Ciò creerebbe però una distanza eccessiva fra l'età, e quindi gli interessi, dell'allievo e quella dei suoi compagni di classe. Prevale quindi ancora una volta il principio dell'integrazione nel gruppo dei pari, accompagnato da misure di differenziazione anche curricolare (esonero per es. dalle lingue straniere).

La storia di R.:

Dopo essere cresciuto con i nonni, R. raggiunge all'età di 13 anni la mamma in Ticino, che nel frattempo si è risposata ed ha avuto una figlia dal secondo marito. La sua precedente scolarizzazione è stata irregolare e quindi molto lacunosa. R. ha trascorso la maggior parte

del suo tempo con compagni di strada del suo paese. Le sue migliori competenze si situano infatti a livello relazionale (in assenza di conflitto). R. è un ragazzo fisicamente sviluppato, con alle spalle esperienze molto diverse rispetto a quelle vissute dai giovani ticinesi. Il livello scolastico raggiunto non supera la seconda-terza elementare, ma è impensabile un inserimento a livello di SE. Viene dunque inserito in prima media con una presa a carico da parte del docente di corso pratico (CP). A scuola viene volentieri, perché i contatti con i compagni sono buoni. R. comincia a frequentare la scuola, ponendo mille difficoltà agli insegnanti che non riescono a coinvolgerlo e a interessarlo. Impegnativo ed estremamente faticoso è il suo adattamento alle condizioni di lavoro in classe, così come, successivamente, l'accompagnamento verso una formazione professionale. Con il tempo si aggiungono anche i problemi del suo contenimento in famiglia, dove pure fatica ad accettare regole e compiti. Solo i puntuali interventi della figura di riferimento del docente di CP - che si sono protratti ben oltre i due anni di permanenza alla SM - hanno permesso, dopo molte traversie, l'inserimento di R. nel mondo professionale e il suo adeguamento alle condizioni richieste dal mondo del lavoro.

1.5.2. Nel corso della SM

Allievi di recente arrivo in Ticino, alloggiati, con un ritardo scolastico conclamato (stimabile fra 2 e 3 anni)

Questa tipologia di situazioni è analoga a quella precedente con la differenza che gli allievi hanno in questo caso un'età maggiore e sono già sulla soglia dell'adolescenza con la prospettiva a breve termine di giungere alla fine dell'obbligo di scolarizzazione senza aver raggiunto le competenze minime per un loro inserimento in una formazione successiva.

La storia di J.:

J. è originario della ex-Jugoslavia. Arriva in Ticino a 13 anni e viene inserito in prima media dopo una verifica del suo livello scolastico che corrisponde a quello di una quinta elementare, e per certi ambiti matematici anche inferiore. J. aveva già frequentato una parte della prima elementare in Ticino a seguito di un primo ricongiungimento della famiglia, per cui conosce un po' di italiano. La sua scolarità è però poi continuata nel suo paese di origine poiché è stato collocato presso i nonni paterni. Il ragazzo si presenta come riservato, poco intraprendente, timido. I genitori sono consapevoli del carattere arrendevole del figlio e delle manifeste difficoltà di autonomia nelle mansioni quotidiane effettuate a domicilio, così come nei compiti eseguiti a scuola. Le competenze pratiche e scolastiche sono tali da impedirgli un inserimento agevole nella realtà scolastica ticinese. Le competenze linguistiche sono in evoluzione ma non gli consentono di cogliere i significati dell'insegnamento, se non i più semplici e evidenti.

Allievi che vivono in due ambienti culturali molto diversi fra famiglia e scuola. In famiglia permangono abitudini e valori legati al luogo di origine, mentre a scuola l'allievo è confrontato con valori e culture diverse con l'allievo che di fatto deve svolgere un ruolo di traduttore fra culture, senza poter quindi disporre del necessario sostegno nella continuità scuola – famiglia

Il fenomeno dell'immigrazione in un contesto linguistico e culturale diverso da quello di origine trascina con sé tutta una serie di conseguenze complesse e non sempre facilmente risolvibili. E' difficile tracciare delle tipologie ben definite, ogni caso è un caso singolo con caratteristiche proprie. E' però possibile sottolineare come la ricerca dell'integrazione sia vissuta in maniera diversa dalle famiglie immigrate. A volte è il padre che giunge in Ticino per primo per ragioni di lavoro o per sfuggire a persecuzioni e viene poi raggiunto dalla famiglia. L'apprendimento della lingua e delle abitudini sociali avviene spesso più facilmente da parte dei figli che hanno una flessibilità e un interesse all'integrazione maggiore di quelli della famiglia. Grazie alla scuola l'allievo penetra la cultura locale e la

comunicazione fra scuola e famiglia passa più facilmente tramite lui che non dai genitori. Nel contempo però egli si trova a vivere fra due realtà; quella più tradizionale d'origine a casa e quella invece della scuola che riflette un mondo esterno complesso e diverso.

La storia di E.:

E. è figlio di immigrati rom originari dell'ex Jugoslavia. I genitori sembrano preoccupati più del sostentamento economico della famiglia che non degli aspetti educativi. Ambedue i genitori lavorano. E., sin dai primi anni di SE, dopo scuola girovaga da un quartiere all'altro fino a sera tarda come abbandonato a sé stesso, con pochi limiti e regole e con comportamenti sempre più trasgressivi. Il coinvolgimento della famiglia di fronte alle difficoltà venute a creare a scuola (problemi di integrazione, di interazione con i compagni, di rispetto delle regole, di organizzazione scolastica, di apprendimento,...) è stato fallimentare. La madre non ha mai presenziato a nessun incontro con la scuola, malgrado gli inviti. Il padre si è sempre mostrato sulle difensive, riluttante e squalificante nei confronti della scuola, accusatorio nei confronti degli insegnanti. A suo dire a casa E. non pone alcun problema, può essere considerato un figlio modello. E., disorientato di fronte alle difficoltà incontrate a scuola e le scarse attese della famiglia, con il tempo stava sviluppando un'identità sempre più negativa, conflittuale con compagni e adulti, improntata sull'aggressività, la furbizia, la sopraffazione che lo portavano ad una graduale emarginazione sociale, riconosciuta da padre e figlio come forma di razzismo. Le difficoltà di relazione e di comportamento incontrati con E. e il suo genitore, hanno portato a rotture, impotenza, tentativi di avvicinamento, investimento nella relazione sempre molto fragile e a nuove rotture. Sul piano dell'apprendimento e dell'acquisizione di competenze sociali, E. stava per perdere anche l'ultimo treno. Solo un attento e paziente lavoro sul piano della relazione e dei ruoli (responsabilità) curato da Direttore, docente di classe e di Corso pratico attraverso incontri regolari con padre e figlio, ha permesso un relativo avvicinamento tra famiglia e scuola, una maggiore condivisione di obiettivi e finalità scolastiche, l'attivazione del padre a supporto del figlio nell'assolvimento dei compiti scolastici, appositamente differenziati. In altre parole, solo attraverso la graduale condivisione del progetto formativo e una fiducia di fondo - costruita non senza ostacoli tra scuola e famiglia - il contesto e le condizioni di lavoro di questo allievo hanno potuto essere favoriti, sviluppando la sua responsabilità di giovane in formazione e le sue competenze in termini più costruttivi, anche se svelano ancora la sua fragilità di fondo.

Allievi che hanno ottenuto regolarmente la licenza SE, ma che manifestano fin dall'inizio della SM ritardi di apprendimento o di sviluppo (con o senza anni di ritardo nel curriculum scolastico)

Il passaggio fra la scuola elementare e la scuola media vuole essere una transizione che non susciti troppe ansie e che tenga conto del livello degli apprendimenti acquisiti alla fine della SE. La scuola secondaria ha però anche obiettivi diversi da quelli del settore primario e chiede agli allievi una maggiore autonomia e un lavoro più intenso. Gli allievi che hanno incontrato difficoltà nelle SE possono avere difficoltà nell'adattarsi alle nuove richieste. Il passaggio delle informazioni, attraverso il servizio di sostegno, tende ad anticipare le possibili difficoltà di adattamento e a mettere in atto fin dall'inizio della prima media un accompagnamento, un sostegno ai nuovi allievi entrati allo scopo di facilitare la loro integrazione. In alcuni casi questo accompagnamento iniziale non risulta sufficiente. Uno dei modi di espressione del malessere che si crea nell'allievo che si accorge di non riuscire a rispondere in modo adeguato alle richieste è l'adozione di comportamenti di opposizione, di disturbo, di aggressione. Tutti gli allievi, in modo esplicito o solo in forme nascoste, vorrebbero riuscire a scuola ed essere come tutti gli altri. Se non ce la fanno, se la scuola gli segnala che il rendimento scolastico non è adeguato, se le risorse dell'allievo non gli permettono di colmare le lacune, egli va inconsciamente a cercare altre forme per manifestare il suo bisogno di esistere a costo di andare controcorrente.

La storia di M.:

M. era stato segnalato dalla SE come allievo con importanti difficoltà scolastiche. Alle medie, dopo un inizio abbastanza positivo, M. si è dimostrato gradualmente incontenibile nei suoi comportamenti, sia a scuola (i primi tempi si buttava a terra rifiutandosi di tornare al posto, saltava sui banchi, parlava a voce alta senza controllo,...), sia a casa. La docente di SP gli ha garantito un sostegno regolare sin dal suo arrivo alle medie, facendo leva su alcune potenzialità del ragazzo. Grandi sforzi sono stati fatti da alcuni docenti e dal suo allenatore della squadra di basket, che l'hanno incoraggiato ad investire nell'attività scolastica. M. ha saputo recuperare con grandi sforzi lacune in alcune materie: francese (con particolare investimento della docente), tedesco, matematica e italiano. Questo miglioramento ha permesso di tranquillizzarlo. Tutto questo impegno ha richiesto però molte energie, che non sempre hanno dato i risultati sperati. M. a volte perde il controllo delle sue emozioni, esprimendo un'aggressività prorompente anche contro se stesso, tirando ad esempio un pugno contro il vetro che va in frantumi e insultando senza ritegno chi ha di fronte. Alcuni insegnanti, frustrati e impotenti, non lo sopportano più. La classe vive in un clima di lavoro spesso disturbato, che penalizza fortemente l'attività didattica. Per aiutare M. a rimanere agganciato alle attività svolte in classe e a ridurre in modo consistente i comportamenti aggressivi, è stato necessario garantire all'allievo un sostegno settimanale importante sul piano scolastico e su quello personale, in modo tale da permettergli di uscire dalla situazione di crisi e di malessere personale, espressi con sofferenza e rabbia. Il lavoro di rete e di mediazione fra gli operatori scolastici interessati è stato intensificato e regolarmente aggiornato.

Allievi con scarse abilità sociali e difficoltà nel rispetto delle regole, per i quali la scuola e i docenti si dicono impotenti nella loro gestione comportamentale all'interno della classe (allievi detti ingestibili)

Da sempre nella scuola gli allievi manifestano comportamenti che disturbano il normale svolgimento delle attività. I problemi di disciplina nelle classi sono problemi ben conosciuti e nei tempi passati venivano contenuti tramite la minaccia di sanzioni e con il coinvolgimento delle famiglie. Non sempre la collaborazione era positiva, ma nella maggior parte dei casi la famiglia aderiva, almeno nei principi, alle posizioni educative sostenute dalla scuola.

Il fenomeno della devianza, dei problemi comportamentali in classe e fuori scuola, della difficoltà dei docenti di contenere delle manifestazioni di aggressività all'interno delle aule, ecc. hanno avuto un significativo aumento. Nel 2000 il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha istituito un gruppo di lavoro per approfondire la questione e prevedere misure di contenimento. Si è così cominciato a parlare di allievi detti "difficili" e di allievi che la scuola considera, in relazione ai mezzi e alle competenze disponibili come "ingestibili". Spesso questa tipologia di situazioni non limita la manifestazione dei problemi all'interno della scuola, ma coinvolge il contesto familiare, sociale e dei coetanei.

La storia di A.:

A. ha frequentato i primi quattro anni di SE in una scuola pubblica ed è stato poi inserito per un anno in un istituto sociale. L'inserimento però è fallito e i genitori hanno chiesto che venisse riammesso alla scuola pubblica. Alla SM emergono subito grossi problemi di adattamento scolastico e comportamentali: A. appare inquieto, fatica a concentrarsi, a stare seduto, a seguire una lezione, a contenere la sua esuberanza. Fatica molto a gestire la sua tensione psicologica interiore. Questo lo porta a dimenticare totalmente il contesto istituzionale in cui si muove e ad organizzare in continuazione le sue abituali ed inevitabili risposte alle frustrazioni di natura abbandonica/persecutoria ("Non mi vogliono bene", "Preferiscono gli altri") che docenti e compagni, loro malgrado, gli procurano. A. non ha mai ripetuto delle classi, ma i risultati scolastici, a parte qualche eccezione, sono decisamente negativi.

A. è un ragazzo molto "vuoto". L'interiorizzazione delle figure parentali non è avvenuta in modo soddisfacente. Non è descrivibile con una patologia psichiatrica chiara, ma è un "caratteriale" che richiede continui limiti posti dall'adulto e una soddisfazione immediata

ai suoi bisogni. A. non ha percezione di colpa; la sua affettività è poco strutturata. Non ha una norma interna che lo limiti positivamente, che permetta l'attesa, che canalizzi le sue energie. Non trattiene quello che gli si offre. Ha difficoltà ad investire nell'attività intellettuale, mentre investe in attività più concrete. Il gruppo è per A. un eccitante e sa porsi come leader negativo. E' abile nel cogliere le debolezze altrui. Di fronte all'impotenza degli insegnanti, viene chiesto un trasferimento di sede, che viene concesso. Il docente di corso pratico diventa la sua figura di riferimento all'interno della scuola con una presa a carico durante diverse ore settimanali. Nel tempo, con un lavoro che costa fatica e pazienza agli operatori, A. comincia a dimostrare una certa disponibilità, collaborazione, maggior capacità di ascolto, anche se in forma altalenante. I problemi sul piano dell'apprendimento permangono, ma gli agiti sono più contenuti. Negli stage svolti, iniziati con un certo interesse, si confermano la sua instabilità, incostanza e rapida demotivazione. Un importante investimento si è reso necessario per coinvolgere i genitori - sempre molto prevenuti e persecutori - nel progetto e per convincerli che il figlio, dopo la SM, avesse bisogno di un ambiente educativo e formativo strutturato e protetto.

Allievi che manifestano problemi di comportamento, relazionale o sociale di tipo aggressivo o violento, all'interno della scuola (ev. fuori scuola), con invece un comportamento adattato all'interno della classe

Se per alcune situazioni la scuola diventa il rivelatore, la cartina di tornasole di un disagio che deriva e che va ben al di là delle mura scolastiche, per altri la scuola assume un positivo ruolo di contenitore, di rassicuratore, di sostegno al comportamento dell'allievo. L'esistenza di figure adulte che hanno una funzione autorevole viene riconosciuta come un sussidio all'autocontrollo delle proprie pulsioni, dei propri desideri. Vi sono quindi allievi che se fuori scuola, senza un adulto vicino, si lasciano andare a soddisfare i primi desideri che passano loro per la testa o si lasciano facilmente influenzare da compagni magari più grandi, all'interno della scuola riescono a trovare persone che grazie a una relazione empatica, al rispetto della loro persona, all'aiuto che possono fornire loro sul piano scolastico, li contengono nelle loro tendenze aggressive o autodistruttrici.

La storia di Z.:

Z. è arrivata in Ticino all'età di cinque anni per ricongiungersi con il padre, dato che la madre non era più in grado di occuparsene. Il padre nel frattempo ha però ricostituito una nuova famiglia. Viene allora affidata alla zia. Con l'adolescenza sorgono conflitti nella loro relazione. A scuola Z. è adeguata e consegue risultati discreti e buoni. La relazione di Z. con la zia non migliora, viene dunque preparato un progetto di collocamento al Centro PAO, che fallisce in seguito ad atteggiamenti aggressivi e violenti nei confronti degli altri ospiti. Z. in crisi, non vuole più rientrare dalla zia, ma va ad abitare dal padre. Questo le comporta un cambiamento di istituto scolastico. La nuova situazione presso il padre si rivela però presto problematica: Z. è sempre meno propensa ad accettare limiti e regole, si prende ogni libertà ed inizia una vita sregolata, trascurando consapevolmente i suoi delicati problemi di salute (diabete, celiachia) e la sua persona (abbigliamento trascurato, scarsa igiene) assumendo anche comportamenti a rischio (trasgressioni, alcol, nicotina, spinelli, accattonaggio). Il padre si dimostra incapace di gestirla. La frequenza scolastica e la salute ne risentono: Z. arriva in ritardo, soprattutto il lunedì e dopo le vacanze, e la sua cera, il suo umore destano preoccupazioni. La scuola si attiva per richiamare il padre alle sue responsabilità e coinvolge la CTR. Questa deciderà per un collocamento in foyer. Alla fine dell'anno Z. viene promossa in quarta media.

Il foyer offre a Z. un ambiente strutturato, di fronte al quale si mostra però insofferente e trasgressiva, fin quando verrà dimessa alcuni mesi dopo. Alcuni fatti di aggressività verbale e fisica nei confronti di altre ragazze, la vedono coinvolta più di una volta. La direzione scolastica è costretta a sospenderla per sottolineare l'inaccettabilità di questi comportamenti. La scuola è di nuovo preoccupata che vengano meno quelle condizioni minime esterne, necessarie alla vita di una allieva di SM. Z. chiede di poter tornare a stare dalla zia, la quale non nasconde le sue preoccupazioni. La direzione scolastica riunisce le

diverse parti coinvolte insieme a Z., riepiloga i diversi aspetti problematici della questione e la sua disponibilità a volerla accogliere affinché possa terminare la quarta media, nella misura in cui una figura di riferimento valida esterna saprà contenere e sostenere la ragazza, per permetterle di frequentare e concludere con successo il suo percorso formativo. Z. conferma il desiderio di voler riprendere la frequenza scolastica con impegno, nel rispetto delle regole (a scuola e a casa) che tutti sono tenuti a rispettare per assumere adeguatamente le responsabilità di studente e per favorire la necessaria armonia. Le parole sono state seguite dai fatti: Z. appare più serena e questo le permette di conseguire risultati più soddisfacenti.

Situazioni con problematiche complesse di tipo sociale o relazionale che dovrebbero essere seguite all'esterno dai servizi sociali, ma che non lo sono in modo soddisfacente (per ragioni diverse)

Le situazioni di disgregazione sociali e familiari sono assai numerose sul territorio ticinese. Si tratta di famiglie sia indigene, sia di origine straniera che vivono situazioni conflittuali o di disadattamento sociale che spesso si trascinano nel tempo. Le difficoltà nell'assistere sul piano educativo i figli, le difficoltà nel garantire una presenza educativa a casa quando i figli rientrano, le difficoltà ad aiutare il figlio nelle attività richieste dalla scuola (compiti e studio), l'incapacità di contenere la volontà del figlio di uscire di casa la sera o di fare quello che desidera, ecc. sono difficoltà educative che si riscontrano con una maggior frequenza. Vi sono poi casi di conflitto aperto fra genitori e figli, situazioni di trascuratezza nei riguardi dei figli o incapacità di contenerli e di far rispettare le regole di convivenza. Le possibilità educative alternative alla famiglia sono rappresentate da strutture di accoglienza (in genere istituti sociali) anche se la frequenza scolastica rimane all'interno delle scuole pubbliche ordinarie. In alcuni casi si assiste persino alla difficoltà dei genitori ad assicurare una frequenza scolastica regolare. Le Commissioni tutorie regionali, la Magistratura dei minorenni, il Servizio educativo minorile, il Servizio di assistenza educativa (SAE) sono strutture che accanto ai servizi sociali e ai servizi medico-psicologici intervengono nelle situazioni di manifesto disagio sociale. I loro limiti attuali sono però evidenti sia in termini di capacità di accoglienza, sia di far fronte alle situazioni più complesse in cui famiglia e minore non sono collaboranti.

La storia di N.:

N. è un'allieva che vive con la mamma e una sorella più piccola. Ha frequentato la SM in modo regolare fino ai primi mesi di quarta media. La madre chiede aiuto alla scuola in quanto incontra sempre maggiori difficoltà nella relazione con la figlia; il rapporto risulta essere sempre più conflittuale. Viene proposto un lavoro di accompagnamento da parte del servizio di accompagnamento educativo (SAE) in collaborazione con il SSP, ma N. boicotta gli incontri con l'educatrice, facendo naufragare il progetto. A fine ottobre N. comincia a disertare le lezioni in compagnia di altri allievi della sede scolastica. La madre, disperata, si dichiara impotente: non riesce più a far rispettare alla figlia nessuna regola; N. si assenta da casa quando e come le pare, senza far sapere come gestisce il suo tempo. L'atteggiamento della madre è però ambivalente nei confronti della figlia: da un lato la minaccia di non volerla più in casa, dall'altra accondiscende alle sue manipolazioni per farla tornare al domicilio. Il Direttore della scuola, in accordo con la madre, comincia a segnalare alla Commissione tutoria regionale (CTR) le ripetute, crescenti assenze dell'allieva. Nei brevi momenti di presenza a scuola N. si dimostra insofferente a qualsiasi proposta e spesso il suo comportamento è aggressivo verso compagni e docenti.

Avvengono una serie di episodi preoccupanti, come ad es. la necessità di essere trasportata all'ospedale in ambulanza a notte fonda in seguito ad una forte crisi avuta in un bar del centro, dove è risultata positiva ad una sostanza psicotropa. Fugge poi di nuovo da casa e non si fa più trovare per tutto il mese seguente. La madre è reticente a denunciare la scomparsa della figlia per timore del suo precario statuto di rifugiata, ma infine si lascia convincere e inoltra la denuncia. Viene poi ritrovata dalla polizia e collocata in un istituto sociale. Viene visitata da uno psichiatra, che non constata scompensi. La ragazza, reticente

al collocamento in istituto, viene rinviata a casa. N. non si presenta però a scuola. Ben poco valgono i tentativi messi in atto dalla docente di SP e dal Direttore, anche se N. accetta di pianificare il suo rientro. Non ce la fa a mantenere l'impegno di frequenza regolare, poiché i suoi ritmi sono ormai totalmente sfasati nella sua quotidianità. Nel frattempo la CTR incontra la madre nel mese di gennaio e dà mandato al Servizio sociale di svolgere una perizia.

Passano le settimane, ma N. si vede oramai saltuariamente a scuola. La docente SP ricontatta l'assistente sociale, che afferma di aver rivisto N. che sembra aver capito l'importanza di riprendere la frequenza scolastica. N. tuttavia non riprende la frequenza; diversi compagni di scuola hanno modo di incontrarla in città e pongono agli insegnanti diversi interrogativi in merito al suo obbligo di frequenza.

Le settimane e i mesi passano. La CTR non ha soluzioni da offrire senza il consenso della giovane che nemmeno si presenta più, malgrado la richiesta di aiuto della madre, malgrado la richiesta di intervento dei servizi preposti da parte della scuola, malgrado il fatto che N. viva una situazione non protetta e ad alto rischio.

Allievi con situazioni familiari problematiche, con alle spalle collocamenti ripetuti in istituzioni sociali, senza una condizione personale stabile e soddisfacente

In questi ultimi dieci anni si è assistito a un aumento delle situazioni che necessitano di un collocamento dell'allievo in una struttura esterna alla famiglia. Conflitti familiari, difficoltà nell'assumere i ruoli genitoriali, problemi di tossicodipendenza dei genitori o dei figli, reati sanzionati dalla magistratura dei minorenni, ecc. sono spesso all'origine di collocamenti in istituto. L'istituzione delle UIR (unità di intervento regionale per situazioni personali problematiche, casi di violenza, ecc. da affrontare con grande rapidità e senza passare dalle normali trafale amministrative) e del PAO (centro di pronta accoglienza e osservazione per bambini e ragazzi in situazione di grave malessere personale o familiare) avvenuti in questi anni mostrano come le situazioni gravi ed urgenti siano aumentate e necessitino di nuove strutture di intervento. Gli istituti sociali hanno pure subito delle trasformazioni e si sono rivelati in difficoltà di fronte a situazioni di allievi particolarmente attivi e irrispettosi delle regole di convivenza. Capita così che istituti affermano di non essere più in grado di accoglierli o che questi vengano trasferiti da un istituto a un altro. Essere collocati in istituto o cambiare istituto significa spesso anche cambiare scuola media con tutti i problemi di riadattamento che ne conseguono.

La storia di C.:

C. è figlia unica di una coppia in cui la madre è una tossicodipendente e il padre ha gravi problemi di alcolismo, ciononostante risulta ben integrata socialmente. C. ha cambiato diverse sedi scolastiche. Sia la situazione familiare, sia quella scolastica sono sempre state problematiche. La situazione familiare è caratterizzata da continui litigi tra e con i genitori. Pochi sono le regole e limiti che vengono posti alla figlia: libertà di star fuori tutta la notte nei fine settimana e rientro alle 23 gli altri giorni. Ciò l'ha portata a frequentare compagnie di ragazzi e ragazze che fanno uso di sostanze stupefacenti, rubano, scippano, picchiano, minacciano, non dormono a casa loro. Dalla prima media accumula ore di assenza e insufficienze. In terza media esprime la richiesta di essere collocata in un foyer. Il caso è segnalato alla Commissione tutoria regionale (CTR), la quale chiede la collaborazione del Servizio sociale perché esprima una valutazione e proponga provvedimenti adeguati. Viene effettivamente collocata in un foyer sette giorni su sette. Durante questo periodo ha continuato ed incrementa la sua trasgressione all'interno della scuola. Nel contempo viene decisa una curatela educativa. Dopo pochi mesi dall'inserimento in foyer, a causa delle diverse fughe messe in atto, viene espulsa. Rientra quindi in famiglia in un villaggio di campagna nel quale i genitori si sono nel frattempo trasferiti. Inizia la quarta media in una nuova scuola media. C. manifesta insofferenza per il trasferimento in campagna, dovendo quindi vivere lontano dalla città. Non si integra né nel paese né nella nuova classe. Nel frattempo la situazione a casa si è ulteriormente aggravata. La mamma è andata a vivere con un altro uomo e lei è rimasta sola con il padre. Dopo un inizio abbastanza positivo della quarta

media, senza trasgressioni particolari, pian piano sono iniziate le assenze ingiustificate (o giustificate a posteriori dalla madre). C. invece di venire a scuola andava a fare i suoi giri in città. Queste assenze si sono via via intensificate sino a durare settimane intere. In particolare dopo le vacanze di Natale, C. si è presentata molto raramente a scuola. La famiglia è stata più volte avvertita, telefonicamente e per iscritto, rendendola anche attenta all'obbligo dei genitori di garantire una regolare frequenza scolastica della figlia. Ciononostante, le assenze sono continuate e continuano tuttora. Sicuramente non otterrà la licenza. La curatrice descrive una situazione familiare assolutamente ingestibile e degenerata, si dichiara ormai impotente a qualsiasi forma di intervento e chiede alla CTR di prendere una decisione che preveda l'allontanamento di C. dalla famiglia, pur mancando sul territorio una struttura che sappia accogliere e contenere nel tempo le continue trasgressioni della ragazza. Nessun intervento di autorità è stato preso in seguito.

Assenteismo scolastico

I fenomeni di assenteismo, come quasi tutti i comportamenti sociali devianti, derivano dall'influenza di quattro fattori: la famiglia (caratteristiche socio-culturali, inquadramento carente, ...), la scuola (insuccesso, scarsa motivazione, indisciplina, ...), il gruppo dei pari (compagni devianti con condotte a rischio, con problemi di frequenza, ...) e di altri fattori extra-scolastici oltre alla situazione psicologica personale del soggetto (problemi di salute, ansietà, solitudine, malessere, mancanza di fiducia in sé).

Da una decina d'anni ormai la lettura pedagogica e le preoccupazioni istituzionali dei paesi europei, annunciano come l'assenteismo sia diventato un problema rilevante. L'Università di Friburgo ha lanciato nel 2005 un progetto di ricerca sul tema. In Francia nel 2003 le cifre ufficiali parlavano di un caso su mille allievi²¹. *Le Monde* del 7.2.2005 indicava una percentuale del 5% di allievi in situazione di assenteismo, considerando il criterio di quattro mezzogiornate di assenza al mese. In Belgio nel 2000²² una ricerca dell'*Université libre de Bruxelles* indicava come l'assenteismo prenda inizio da episodi di non frequenza sempre più regolare sotto l'influenza di una "situazione familiare a integrazione debole" più o meno combinata con l'influenza di un gruppo sociale che anch'esso non frequenta regolarmente. Un altro fattore messo in rilievo in altre indagini è l'influenza della cultura dell'istituto scolastico: l'assenteismo è più spesso presente negli istituti che non hanno una cultura di istituto esplicita e sistematicamente perseguita; meno l'istituto ha delle ambizioni e delle richieste verso i propri allievi, più l'assenteismo sarebbe presente²³. Si tratterebbe quindi di saper valorizzare le riuscite degli allievi affinché l'atmosfera dell'istituto sia propizia alla loro presenza e non li dissuada dal frequentare. Un controllo rigoroso delle presenze e un intervento rapido nei casi di assenze ripetute, sembrano misure necessarie per contenere il fenomeno. Se la lotta contro l'assenteismo ha un aspetto normativo, altre misure possono ridurre il fenomeno:

- *“Le tutorat: un adulte fait des bilans réguliers avec un élève absentéiste, à partir d’une grille de suivi*
- *La formation des personnels de surveillance*
- *Mesures portant sur l’organisation de la vie scolaire: aménagement et animation de lieux de détente, de travail (foyer, CDI,...)*
- *Mesures d’aides et d’accompagnement des élèves: soutien scolaire, aide aux devoirs,...*
- *Interventions d’anciens élèves en situation de réussite scolaire ou professionnelle”.*

²¹ L'essentiel; no.9: publication électronique de la caisse nationale des allocations familiales – direction des statistiques et de la recherche. février 2003, p. 9.

²² Décrochage scolaire et modes de vie des jeunes; in <http://homepages.ulb.ac.be/~ndacosta/promes/sano38.html> (1.2007).

²³ Académie de Tours:

www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/documentation/files/viescolaire/chantierseducatifs-gestionabsenteisme.pdf

Quale riassunto della problematica, riportiamo una parte della sintesi del rapporto francese di C. Blaya²⁴:

“L’absentéisme est un des indicateurs possibles du désinvestissement scolaire. Il peut prendre différentes formes selon les causes et les contextes qui l’engendrent ou le favorisent. Cependant, l’absentéisme peut aussi ne pas être le reflet d’un désinvestissement scolaire mais celui de problèmes tels que la phobie scolaire, la dépression, la violence à l’école ou des problèmes familiaux importants qui se traduisent par un désinvestissement. Une typologie des absentéismes peut être proposée, se partageant entre absentéisme de retard, précurseur d’un absentéisme plus régulier, absentéisme de l’intérieur ou «drop in», le zapping ou l’absentéisme choisi. L’absentéisme chronique se caractérise par certains traits tels que: fort rejet de l’école, retard scolaire, amitiés avec des pairs qui sont eux aussi absentéistes, frères et sœurs absentéistes. Cette forme d’absentéisme s’inscrit très tôt dans la scolarité. Ce type d’absentéisme est souvent associé à d’autres troubles tels que la consommation de drogue et d’autres signes dépressifs majeurs. Les facteurs prédictifs de décrochage tels qu’ils sont identifiés par plusieurs études sont d’abord les suivants: être un garçon, de famille désunie ou reconstituée, avec des parents ayant été peu scolarisés ou ayant une vision de l’école négative, être en échec et retard scolaire, déménager fréquemment, avoir un faible support familial pour les devoirs, être scolarisé en classes spéciales. Il existe en France une forte corrélation entre la catégorie de l’établissement (sensible ou non) et l’absentéisme.

Les mêmes tendances sont observées outre-Manche, aux Pays-Bas ou en Australie, en relation avec la précarité économique, même si d’autres recherches montrent que les milieux défavorisés ne sont pas seuls concernés. L’échec scolaire est un thème récurrent dans les recherches sur le décrochage et l’absentéisme, le retard scolaire faisant partie des indices de décrochage potentiel au même titre que l’absentéisme. La recherche rapporte «l’impact important du curriculum sur le désir des adolescents d’être présents à l’école ou en classe». L’isolement social et les comportements perturbateurs interviennent également comme indicateurs de l’élève «à risque» de décrochage. Les variables familiales sont fortement associées au problème de l’absentéisme même si l’établissement scolaire est loin d’être sans responsabilité dans la construction des processus en question. Il faut souligner le caractère probabiliste de ce type d’approche, les facteurs identifiés n’ayant d’effet qu’associés et cumulés et n’impliquant pas une interprétation déterministe. Aucun facteur n’est à lui seul explicatif.

L’absentéisme peut être favorisé, voire provoqué par un climat scolaire peu propice à la motivation des élèves, les processus d’orientation et les relations enseignant/élève difficiles sont au centre de cette construction. L’ennui est souvent invoqué par les élèves, qu’il s’agisse d’expliquer leur comportement indiscipliné et leur rébellion contre le système scolaire ou leurs absences. De plus, l’ennui favoriserait la consommation de drogues et d’alcool et la réticence à se soumettre à la discipline de l’école. L’expérience scolaire est un des grands facteurs prédictifs du décrochage scolaire et les écoles peuvent aussi bien être un facteur de protection qu’un facteur de risque. Les études montrent d’ailleurs une grande disparité entre les établissements, tant au niveau de l’absentéisme qu’au niveau du décrochage. L’absentéisme est également source d’échec scolaire. Il a une incidence certaine sur les résultats obtenus aux examens tant au niveau des absentéistes chroniques qu’occasionnels. D’après une étude sur l’insertion professionnelle des jeunes absentéistes, il s’avère que les conséquences ne s’arrêtent pas à une sortie du système éducatif sans diplôme. Lorsqu’on a été absentéiste, on a deux fois plus de risque d’occuper un emploi précaire et de ne pas progresser dans sa carrière que les élèves ayant échoué à leurs examens sans avoir développé de comportement absentéiste.”

²⁴ Blaya, C., Absentéisme de élèves: recherches internationales et politiques de prévention. Ministère de la jeunesse, de l’éducation et de la recherche – PIREF. Sintesi del rapporto a <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blayaresume.pdf> e rapporto integrale a <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>, 2003.

Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per cause organiche, malattia grave,

...

La malattia temporanea o continua, derivata da cause che possono essere organiche, a volte genetiche, può essere anch'essa causa di difficoltà scolastiche, in particolare per quanto riguarda la frequenza regolare della scuola. Il vissuto dell'allievo di fronte a una malattia di cui ha sempre sofferto, è diversa dalla malattia insorta nel corso della preadolescenza. Dal punto di vista pratico, ad esempio nei casi di malati di tumore, la scuola cerca di garantire il mantenimento del contatto casa-scuola durante la cura e il decorso della malattia (in alcuni casi anche tramite il contatto via internet). Nei casi di handicap sensoriali si tratta di trovare soluzioni praticabili all'interno degli spazi e all'interno dell'istituto. Più problematiche sono invece le situazioni di malattie che vengono vissute in modo drammatico e non accettate da parte della famiglia o dell'allievo, oppure ancora quando attorno alla malattia del figlio si costruiscono legami familiari problematici.

La storia di R.:

R. non inizia la prima media con i compagni: un carcinoma lo costringe all'ospedale oramai da due anni, essendogli la frequenza scolastica in parte preclusa già gli ultimi anni di scuola elementare. I primi tre mesi lo vedono alle prese con disturbi fisici di diverso ordine (connessi ad un trapianto, infezioni, malessere generale) per cui la degenza in clinica rappresenta la sola possibilità di esistenza. Tra disagi e difficoltà enormi, R. rientra parzialmente al domicilio verso metà dell'anno scolastico. A causa delle ridotte capacità immunitarie, l'incontro con persone estranee e quindi la frequenza scolastica, gli sono evidentemente preclusi. I mesi di aprile e maggio vedono un miglioramento relativo delle sue condizioni fisiche e l'opportunità di una frequenza parziale delle lezioni del primo anno scolastico di SM. Sin da settembre l'istituto di SM si era impegnato nella pianificazione dell'accompagnamento scolastico e formativo del giovane teso a favorire la continuazione della formazione scolastica di base al fine di permettere l'eventuale inserimento dell'alunno nella attività della classe (dando continuità a quanto in parte già fatto dalle SE, dall'ospedale e dalla mamma) e di una forma di recupero delle abilità sociali di R.

Sulla base del progetto inoltrato all'Ufficio delle scuole speciali, la SM ottiene per il primo biennio di scuola un numero di ore/lezioni che gli permette di realizzare un accompagnamento scolastico ed educativo individuale dell'allievo, sia all'ospedale, sia a domicilio e presso l'istituto scolastico. Direzione e corpo insegnante della scuola predispongono un piano orario a misura del giovane, organizzano i materiali scolastici, preparano la classe di accoglienza di R., sensibilizzano gli ignari, sviluppano un movimento di sostegno a scuola a favore di R. e della sua famiglia. L'insegnante incaricata di accompagnare individualmente R. riesce a concretizzare quanto stabilito: garantendo una stimolazione costante e la verifica della formazione dell'alunno; facendo opera di contenimento, di appoggio morale e di aiuto concreto, non solo sul piano scolastico a R. e a sua madre. Le relazioni "scuola-ospedale", "scuola-casa", "compagni-alunno" sono curate regolarmente dai membri della comunità scolastica nel rispetto delle indicazioni sanitarie fornite. Il gruppo preposto al coordinamento e al monitoraggio del progetto ha avuto incontri regolari con i medici curanti. Sempre sotto stretto controllo medico, R. vede progressivamente migliorare la sua salute. R. termina la SM ed ottiene la licenza.

Tra timori e incertezze di tutti, fra assenze e ricoveri del giovane, la riuscita del progetto ha potuto essere garantita certamente grazie all'assunzione corale degli interventi da parte degli insegnanti, alla coordinazione delle attività dei singoli (costruitasi progressivamente anche in modo informale) e, non da ultimo, al rispetto assicurato alle funzioni e ai compiti di ognuno.

Situazioni di non frequenza scolastica o frequenza irregolare per cause non organiche (fobie, mali psicosomatici come conseguenza di relazioni familiari distorte, ...)

Il malessere psicologico di un allievo trova espressioni diverse da una persona all'altra. Accanto alle manifestazioni aggressive, di disturbo o di chiusura su di sé, vi sono anche le manifestazioni che si possono genericamente chiamare psicosomatiche che però possono essere anche gravemente invalidanti e impedire la normale frequenza scolastica.

All'inizio del '900 non si distingueva la fobia scolastica dal marinare la scuola. Jung nel 1913 cita per la prima volta il "rifiuto nevrotico" di andare a scuola. Johnson nel 1941 propone il termine di fobia scolastica per definire un sintomo o una sindrome per la quale troviamo definizioni diverse. Ajuriaguerra parla di allievi che per ragioni diverse si rifiutano di frequentare la scuola e resistono con reazioni molto vive di panico se si cerca di forzarli.

Lebovici scrive che la fobia scolastica costituisce un sintomo nevrotico e caratterizza l'organizzazione di una nevrosi invalidante; sarebbe una forma molto particolare di ciò che veniva chiamato il rifiuto scolastico o rifiuto ansioso.

In alcuni casi la manifestazione è temporanea, causata da fattori legati ad esempio a un cambiamento di scuola; i sintomi rientrano con delle modifiche alla organizzazione della frequenza scolastica²⁵. In altri casi invece la fobia appare in modo progressivo. L'adolescente si ritira progressivamente dai diversi ambiti di attività, ritirandosi sempre più in casa e condizionando la vita dell'intera famiglia. L'allievo può promettere che domani andrà a scuola, ma il giorno successivo ciò gli è totalmente impossibile a causa di violenti attacchi di panico.

La storia di K.:

K. è un ragazzo molto timido, che ottiene risultati scolastici nella norma. Purtroppo K. è soggetto ad una rara forma di diabete e soffre di altri disturbi. Vive solo con la mamma, che nel frattempo si è lasciata con il marito. K. è molto legato alla mamma e la mamma è molto legata al figlio. All'inizio della quarta media comincia una sua lunga assenza e K. non rientra mai più a scuola, declinando visite di docenti e allievi. Egli sostiene che i compagni spesso lo prendono in giro e lui non può fare a meno di sottrarsi a questa situazione. Il terapeuta redige un certificato medico con il quale giustifica l'impossibilità per K. di frequentare la scuola a causa di una grave forma di problematica psichica. K. rimane chiuso in casa per oltre un anno ed esce solamente per gli allenamenti sportivi. Dopo un anno di assenza, la madre chiede un aiuto alla scuola affinché il figlio possa studiare a domicilio alcune materie in base alle indicazioni degli insegnanti, grazie ad un intermediario accettato da K. L'aiuto viene offerto e K. riprende a studiare a casa alcune materie con un certo impegno sulla base di semplici compiti assegnati dai docenti. Tenterà pure un breve stage di orientamento professionale che però fallirà già al secondo giorno.

La storia di A.:

A. è un ragazzo nato prematuro con uno sviluppo psicomotorio lento. All'asilo è seguito da una logopedista a causa di importanti disturbi fonologici e del linguaggio. Viene rinviato l'inizio della scolarizzazione. Alla SE è seguito dalla logopedista e dalla docente di SP per un disturbo in tutte le attività che richiedono l'uso della lingua e anche un disturbo specifico dell'apprendimento. Le prove per la diagnosi della dislessia sono al limite della normalità; confusione a livello spazio-temporale, difficoltà nella memoria di parole, livello cognitivo generale basso attorno a 90 punti.

Già alla SE A. soffriva di frequenti mal di testa ed era stato visto per questo da un neurologo: non era stato trovato nulla di organico e la diagnosi era stata di "stato ansiogeno e ipersensibilità ai fattori atmosferici (meteopatia)". Quest'ultima diagnosi è stata interpretata dalla madre nel senso che A. è "sensitivo", vale a dire che sta male quando "sente" che arriva un disastro naturale (tipo terremoto) o sta per succedere qualcosa di brutto in famiglia. A diverse riprese ha seguito una cura di Ritalin per presunti problemi di iperattività.

I genitori si sono separati quando A. era alle elementari. I conflitti educativi tra i genitori risultavano palesi. La mamma sembra una persona molto ansiosa e insicura; il padre poco

²⁵ Si potrebbe anche supporre dal punto di vista teorico che il cambiamento scolastico intervenuto poco prima della manifestazione della fobia fosse solamente l'elemento scatenante. In tal caso però accanto al rientro del sintomo a seguito di modifiche organizzative dovremmo aspettarci l'apparizione di altri sintomi, il che non sempre avviene!

presente e piuttosto severo. Sarà seguito regolarmente una volta la settimana da una logopedista. Anche il DSP della SM si occupa di A. seguendolo regolarmente. Nei primi mesi di SM, A. dimostra un grandissimo impegno scolastico e un buon comportamento, anche se molto passivo. La mamma lo segue moltissimo e lui fa tutto quello che può. Questi aspetti positivi sono certificati nel rapporto scolastico del primo periodo. Ciononostante, in alcune materie viene segnalato un rendimento insufficiente. Poco dopo aver ricevuto il giudizio resta a casa ammalato per circa una settimana, ma quando dovrebbe ritornare a scuola inizia a fare storie, dicendo che non vuole più venire, che la scuola è inutile, che la mamma non gli vuole più bene se insiste per mandarlo.... Inizia poi a lamentarsi di mal di testa e a dire che non può venire a scuola. Dopo qualche giorno la madre lo porta a scuola, ma non riesce a farlo scendere dall'auto. I diversi operatori dicono alla mamma che molto probabilmente i disturbi sono di ordine psicosomatico, ma la madre insiste più volte nell'affermare che A. "sta male davvero". Il DSP prende contatto anche con il pediatra che conferma di non aver trovato nulla di organico. A. riuscirà comunque a terminare l'anno normalmente.

Già all'inizio della seconda però iniziano a manifestarsi assenze sempre più numerose e prolungate. A. dice di stare male, di avere mal di testa e/o mal di pancia e/o altro ancora. La mamma a questo punto si lamenta che la scuola non crede né a lei né al figlio "che è veramente malato". Richiede continue visite al pediatra che conferma di non avere spiegazioni organiche per questi malesseri, ma di essere anche lui propenso per l'origine psicosomatica. Seppur senza convinzione, il medico prescrive quindi una cura contro l'emigrania, che ha effetto sulla stessa, ma "provoca" disturbi di ordine intestinale. A. continua a non venire a scuola, tranne qualche mezza giornata ogni tanto. Dopo un colloquio con entrambi i genitori, viene richiesto dalla scuola l'intervento del medico scolastico che sottopone A. a tutte le analisi del caso senza trovare nulla di anormale. In una successiva riunione tra scuola, logopedista e medico scolastico per fare il punto alla situazione, tutti concordano nel ritenere che le cause dei disturbi di A. siano da ricercare da una parte nelle sue oggettive difficoltà intellettive e di apprendimento e dall'altra nel modo di affrontarle/negarle della madre, nel suo modo sbagliato di reagire ai primi sintomi di A. e alla sua eccessiva apprensione. Si decide quindi di segnalare il caso al Servizio Medico Psicologico (SMP), confidando che la coppia madre-figlio sia presa a carico da uno psichiatra. Si incarica della segnalazione il medico scolastico. Nel frattempo A. continua a non venire a scuola, trovando di volta in volta una nuova (o vecchia) scusa; se prima negava qualsiasi relazione tra i suoi malesseri e la scuola, ora comincia ad accusare di volta in volta compagni e docenti di fatti veri, presunti o distorti. La mamma sostiene il figlio e amplifica queste "accuse". A. ormai non esce più di casa e passa le sue giornate dormendo tantissimo, mangiando e giocando alla Play-station. In tutto questo periodo la mamma mantiene intensi contatti con la scuola, telefonando per informare, sfogarsi e chiedere consigli. Sia con la mamma, sia con A., la scuola ha esplicitato il fatto che i disturbi attuali erano dovuti non tanto a malattie organiche, ma al disagio nel confrontarsi con le esigenze di apprendimento e sociali della scuola. La scuola si era detta disponibile ad aiutare A. adattando le richieste dei docenti e il curriculum scolastico. A. sembrava apparentemente d'accordo con queste proposte, ma dopo aver promesso a tutti che avrebbe ricominciato la scuola a queste condizioni, si è di nuovo rinchiuso in casa. Un ultimo tentativo da parte della scuola di andarlo a prelevare direttamente a casa ha dato esito negativo poiché il ragazzo si è chiuso in camera col chiavistello e nessuno è riuscito a farlo uscire.

In accordo col SMP si decide allora per un collocamento in istituto. Davanti allo psicologo, sia la mamma che A. si dicono d'accordo per un collocamento volontario. Il giorno seguente però A. dice di aver cambiato idea, di essere d'accordo di cambiare scuola e di andare in istituto durante il giorno, ma non di restarci a dormire. A questo punto viene deciso di segnalare il caso alla Commissione Tutoria Regionale.

Situazioni di non frequenza o frequenza irregolare per ragioni sociali, mancanza di assistenza familiare ...

Se per alcuni allievi la scuola rappresenta un luogo di sicurezza e di contenimento, per altri può rappresentare un ulteriore luogo nel quale trova espressione il disagio sociale. Questo può essere anche aggravato da richieste scolastiche che l'allievo non sa assumere autonomamente quali lo svolgimento dei compiti o lo studio regolare. I compagni stessi possono a loro volta far pesare al ragazzo la sua situazione. Senza un contenimento familiare o da parte di una istituzione fondata sulla regolarità, l'allievo va alla ricerca di soluzioni alternative, evitando il confronto con il reale.

La storia di B.:

B. è arrivato alla SM già segnalato dalla SE come un bambino molto problematico, soprattutto a livello comportamentale: non si applica, non fa i compiti, non finisce quasi mai i lavori, molto aggressivo, picchia i compagni, ha una scarsissima conoscenza dei ruoli e delle gerarchie, vuole mettersi in mostra, reagisce in modo violento. Ciononostante era stato seguito solo parzialmente dal DSP poiché il rendimento scolastico non poneva problemi particolari e non era stato segnalato ad alcun servizio.

La sua situazione familiare è molto intricata. B. non conosce veramente il suo padre biologico che vive in America. Nei primi anni di vita ha avuto un altro padre, convivente della madre, la quale si sposa poi con un'altra persona ed ha una bambina. Anche questa relazione però si interrompe. Il padre biologico si è rifatto vivo quando B. è alla scuola media, scombussolando la situazione già poco stabile. La mamma si rivela piuttosto incapace di gestire convenientemente la situazione, alimentando, a più riprese sentimenti, di odio nel figlio.

Alla SM sono continuate le difficoltà e i problemi soprattutto a livello di comportamento e di impegno; già in seconda questo atteggiamento ha avuto gravi ripercussioni anche sul rendimento. Viene sostenuto regolarmente per quattro anni dal DSP e segnalato al Servizio medico-psicologico (SMP) dove è seguito per qualche mese. Di fronte alle difficoltà familiari, è stato chiesto l'intervento del Servizio di accompagnamento educativo (SAE). L'educatrice ha seguito regolarmente sia B. che la madre per alcuni mesi. A quel punto è stato chiesto l'intervento della Commissione tutoria regionale (CTR) perché "il SAE non ha più strumenti utili da applicare a sostegno dell'ambito familiare".

Nel frattempo B. è stato protagonista di furti e danneggiamenti durante le vacanze estive e poi ancora durante l'anno scolastico successivo che hanno portato ad almeno due denunce alla Magistratura dei minorenni. Non sono stati presi provvedimenti di rilievo. B. è stato minacciato di essere inviato in una struttura della Svizzera tedesca nel caso dovesse esserci una nuova denuncia. La situazione scolastica è irrimediabilmente compromessa. E' escluso che possa ottenere la licenza e molto probabilmente avrà anche una insufficienza nel "comportamento". Da qualche mese viene a scuola quando vuole e il più delle volte disturba. Arriva regolarmente in ritardo anche di ore, non ha il materiale, non fa i compiti, fa praticamente quello che vuole approfittando anche di un certo timore che ormai anche i docenti hanno di entrare in conflitto con lui (c'è timore che possa arrivare allo scontro fisico). Purtroppo non si riesce a coinvolgerlo attivamente nemmeno in un progetto di orientamento. Anche la sua situazione personale appare sempre più compromessa: fa regolare uso di sostanze stupefacenti, compie diversi episodi (provati o sospetti) di reati e vandalismi, è in costante e aperto conflitto con la madre (mobili e porte sfasciate), in alcune occasioni ha manifestato propositi suicidi. Si sono cercate soluzioni per terminare l'anno e definire un progetto per il futuro. Sentite le proposte elaborate in collaborazione tra scuola e CTR, B. ha espresso chiaramente l'intenzione di non più venire a scuola e da allora non si è più presentato.

Allievi già prosciolti dall'obbligo scolastico, poco motivati verso l'apprendimento e senza prospettive professionali, per i quali è stato stipulato un contratto educativo che fatica ad essere mantenuto

Una percentuale non irrilevante di allievi arriva al termine dell'obbligo scolastico con un ritardo scolastico di uno o due anni, dovendo quindi ancora frequentare la scuola per giungere alla licenza di scuola media o per essere pronti ad uscire nel mondo del lavoro. Si tratta in genere di allievi che hanno avuto problemi di riuscita scolastica fin dalle scuole elementari, alcuni avendo già subito un rinvio della scolarizzazione all'età di 6 anni, hanno poi ancora ripetuto una classe alla SE oppure in prima media. Il loro rapporto con la scuola, con il sapere e l'apprendimento è gravemente compromesso, così come la fiducia in loro stessi. Dal canto suo la scuola genera inevitabilmente situazioni di questo tipo poiché il sistema di valutazione si autocalibra in modo tale da avere sempre e comunque un certo numero di allievi al di sotto della sufficienza. Nella misura in cui questi allievi che vivono l'insuccesso sono sempre gli stessi dalla scuola elementare in avanti, al momento in cui

giungono alla preadolescenza, il loro piacere epistemofilo si estingue rapidamente a profitto degli interessi sociali esterni alla scuola. Nel contempo però questi allievi non hanno beneficiato di una crescita nemmeno sul piano della conoscenze, né della conoscenza delle proprie possibilità e degli interessi, né dell'autonomia. La scuola diventa inesorabilmente luogo di sofferenza (anche se nel frattempo hanno imparato tutta una panoplia di strategie di sopravvivenza per ridurre l'ansia), ma è anche un luogo protetto che è difficile lasciare.

Problemi di adattamento si manifestano sia all'interno della scuola, sia al momento di lasciare la scuola (vedi tipologia seguente). Da un punto di vista sociale, famiglia e allievo sanno molto bene che è opportuno ottenere la licenza di scuola media e non solo il proscioglimento dall'obbligo scolastico, anche se il titolo di studio non è necessario per iscriversi a un tirocinio professionale. Nella maggior parte dei casi quindi, l'allievo prosciolto continua la scolarizzazione fino al termine della quarta media. A chi si trova a continuare la frequenza dopo esperienze di insuccesso scolastico, avendo manifestato problemi di comportamento o di rispetto delle regole, è possibile vengano poste delle condizioni sotto forma di contratto educativo nel quale l'allievo si impegna ad ossequiare un certo numero di clausole, pena l'esclusione dalla scuola. Questi contratti dovrebbero avere una funzione di monitoraggio continuo del percorso scolastico, mentre vengono a volte usati come strumenti di pressione nei momenti in cui gli allievi infrangono uno dei vincoli posti. E' ovvio che per questi allievi non è facile rispettare autonomamente regole e interessarsi della scuola dopo un percorso tormentato, ma non sono nemmeno pronti ad uscire nel mondo del lavoro. A dipendenza della situazioni, la scuola accompagna l'allievo con delle misure di sostegno, lo esonera da alcune materie, offrendo una formazione nell'ambito del Corso pratico.

La storia di J.:

J. è un'allieva con capacità intellettive nella norma. Vive con la madre, il padre adottivo e il fratello maggiore di due anni. Ha frequentato la SM con crescente difficoltà, con scarse capacità relazionali con gli adulti e difficoltà ad accettare le regole di vita interne all'istituto scolastico, senza acquisire mai una sufficiente autonomia di lavoro, con scarso senso della realtà e una discreta resistenza all'assunzione di responsabilità. In terza e quarta media ha potuto fruire dell'importante aiuto personalizzato offerto nell'ambito del Corso pratico, teso a rispondere ai suoi bisogni più specifici in vista anche del suo futuro inserimento professionale.

J. ha opposto molta resistenza al suo sviluppo personale, oscillando tra il ruolo di adolescente in conflitto con l'adulto - ostentando un certo senso di onnipotenza - e quello di adolescente in conflitto con se stessa, che cerca di spuntarla anche per mezzo di forme di regressione. Il suo coinvolgimento su un piano più progettuale per quanto riguarda il suo futuro professionale, è stato arduo e ha dato scarsi frutti. Ogni qualvolta il percorso svolto con il docente di CP e l'orientatore scolastico portava alla necessità di una verifica personale attraverso l'esperienza da svolgere nel settore professionale preso in considerazione (stage), J. tirava i cosiddetti remi in barca rifiutando l'esperienza e l'assunzione di ogni responsabilità. Malgrado l'alleggerimento degli impegni scolastici (esonerata da tedesco e francese) e il consistente aiuto ricevuto a Corso pratico, J. ha preso poco sul serio l'impegno scolastico in quarta media. Con sua grande disapprovazione, ha dovuto realizzare infine di non aver ottenuto la licenza. Pianti disperati hanno caratterizzato il suo ultimo giorno di scuola, durante il quale ha deciso di ripetere l'anno, rifiutando soluzioni alternative (Pre-tirocinio di orientamento). Nulli sono valsi i discorsi tesi a mettere in dubbio questa soluzione. La sua decisione è stata ferma e il cambiamento di atteggiamento nei confronti della scuola per lei scontato. Ma pure a nulla sono valsi gli impegni presi e sottoscritti all'inizio del nuovo anno scolastico con il Direttore per quanto riguarda l'impegno personale. I buoni propositi hanno lasciato ben presto il posto alle vecchie abitudini, preferendo forme di resistenza al cambiamento e all'investimento personale. Al termine dell'anno scolastico non ha raggiunto gli obiettivi minimi per ottenere la licenza.

1.5.3. All'uscita dalla SM

Situazione di allievi non pronti all'inserimento in un tirocinio o in un pretirocinio

Alla fine della SM, o all'età del proscioglimento dall'obbligo scolastico, non tutti gli allievi sono pronti ad entrare nel mondo del lavoro sia per ragioni di formazione scolastica carente, sia per ragioni di autonomia, motivazione e maturità personale. Si tratta di allievi che hanno avuto un percorso tormentato sul piano familiare, sociale e scolastico, oppure di allievi di recente arrivo nel nostro paese, che non conoscono ancora in modo sufficiente la lingua e le abitudini locali.

La storia di F.:

F. è arrivato in Ticino all'età di 13 anni. E' stato inserito in terza media in base alla sua età, senza conoscere una parola di italiano. F., completamente spaesato, ha subito dimostrato di non essere in grado di rispondere alle diverse richieste della scuola. I genitori hanno confermato che il figlio incontrava parecchie difficoltà a scuola anche nel paese di origine e che aveva ripetuto due classi (alla SE e in prima media). La madre è psicologicamente malata e la situazione si è aggravata con l'arrivo del figlio.

Una presa a carico importante è stata fatta dalla docente di lingue e integrazione prima, dal docente di CP poi. Le difficoltà di F. si sono rivelate nei diversi ambiti: nella comprensione orale, nella scrittura (anche nella ricopiatura di un testo), nella lettura di un testo semplice, nell'organizzazione spazio-temporale. Per lunghi mesi F. si è ostinato a parlare la sua lingua materna, il portoghese, e risultava completamente disorientato negli spostamenti interni all'istituto scolastico. Le sue difficoltà scolastiche e il suo disagio, espresso anche a livello relazionale, aumentavano col passare del tempo e F. si dimostrava sempre più inadeguato alla vita scolastica, assumendo un ruolo negativo in classe. E' stato proposto un bilancio da parte del SMP, sia per quanto riguarda le capacità cognitive, sia per quanto riguarda il disagio manifestato dal ragazzo: scarse capacità intellettive, un certo grado di confusione e uno stato di sofferenza dove risulta pregnante l'assenza di figure di riferimento nell'ambiente familiare e di un ambiente che lo contenga. La sua fragilità affettiva non consente alle dinamiche trasformative adolescenziali di affrontare il processo di separazione e individuazione tipico dell'età. Nel lavoro a due F. ha iniziato ad esprimere il suo disagio, sia scolastico che familiare. Si rende conto della propria situazione di inadeguatezza scolastica e della necessità di ricercare strategie, purtroppo controproducenti, per ritagliarsi spazi di visibilità. Le richieste scolastiche non risultano congrue alle sue capacità reali. Durante la quarta media, il docente di CP ha preparato allievo e genitori alla soluzione Corso Preformazione dell'Istituto Canisio, non andata in porto a causa del numero troppo alto di iscritti. La soluzione di ripiego considerata è stata dunque il Corso di pretirocinio. Purtroppo, dopo due soli mesi di frequenza della nuova struttura scolastica, si è rilevata soluzione inadeguata: F. si ripropone come elemento di distrazione e disturbo per la classe in risposta al suo bisogno di forte contenimento; mancano quindi i supporti psicopedagogici necessari.

Allievi che meriterebbero un sostegno personale anche dopo la SM

I compiti della scuola obbligatoria, della scuola media e dei servizi di sostegno pedagogico interni alla scuola, terminano con la conclusione dell'obbligo scolastico. Vi sono allievi che nel corso della scolarizzazione hanno beneficiato di un sostegno sul piano scolastico e personale che si conclude anche quando gli obiettivi minimi di autonomia non sono ancora stati raggiunti. Alcuni di questi allievi ritornano anche in seguito dal docente di classe, dal docente di sostegno pedagogico o dal docente di corso pratico poiché queste figure continuano a rappresentare dei punti di riferimento per l'ex-allievo. La continuità di un sostegno all'allievo viene assicurata tramite una preparazione all'uscita dalla SM e una segnalazione o un passaggio del "caso" ad altri servizi, siano essi i servizi medico-psicologici o i mediatori scolastici delle scuole professionali.

La storia di G.:

G. è una ragazza nata e cresciuta in Ticino con i nonni. Il padre se n'è andato quando lei era ancora in fasce e la madre qualche tempo dopo. G. ha avuto un percorso scolastico relativamente normale fino alla terza media, dopo aver vissuto con fallimento il breve ricongiungimento con la madre che, dopo la latitanza, l'ha rivoluta con sé, per poi rimandarla a vivere con i nonni all'insorgere delle prime difficoltà relazionali. Il ricongiungimento ha riaperto una vecchia ferita e ha dato luogo ad un nuovo abbandono.

Da quel momento la fragilità di G. è emersa con forza crescente. Una serie di problemi di salute - risultati il frutto di una somatizzazione del suo malessere – e una serie di assenze arbitrarie, sono stati i primi sintomi del suo forte disagio personale che l'hanno portata a dimissionare dagli impegni di studente. Le numerose assenze, anche arbitrarie, accumulate nell'ultimo anno di scuola media, non le hanno permesso di ottenere la licenza. L'ambiente familiare in cui vive, del resto, non è privo di difficoltà: problemi di alcolismo del nonno, soffocati negli ultimi anni a causa di una grave malattia, e problemi di depressione della nonna, caratterizzano da anni il contesto familiare. G., ragazza gentile, riservata e fragile, si è ritrovata confrontata con problemi più grandi di lei.

G. reagisce e decide di ripetere la quarta media. Le viene però negata la richiesta a causa delle molte assenze. G. non si scoraggia e chiede il cambiamento di sede. La sua richiesta viene accettata ed è accolta in un altro istituto scolastico. Viene definito un accordo pedagogico con l'allieva, che contempla anche il suo impegno a richiedere aiuto in caso di necessità. Il lavoro di rete tra gli operatori che si occupano di lei (tutore, docente di classe, docente SP, capogruppo, orientatore professionale) si fa più preciso e regolare. Le viene consigliato un supporto terapeutico. Ma dopo quattro mesi, G. si assenta per motivi di salute e non rientrerà più a scuola, malgrado i tentativi fatti. G. è sempre più pallida, anemica e fragile. Le viene proposto un anno di preparazione alla scelta professionale (Pretirocinio di orientamento), che accetta ma che abbandona quasi subito in quanto non si trova bene tra i nuovi compagni del corso, ritenuti troppo ruvidi e trasgressivi. Trascorre il resto dell'anno e quello successivo investendo nel suo primo amore, che l'abbandona a sua volta alla soglia dei 18 anni. Questa nuova situazione di crisi disorienta G., che si ritrova maggiorenne senza arte né parte.

Timidamente riprende contatto telefonico con la scuola, chiedendo aiuto. Desidera riprendere in mano la sua vita e fare un progetto per il futuro. Vorrebbe iniziare un apprendistato, anche se l'anno scolastico è già iniziato da oltre un mese. Confida di avere problemi di anoressia, che sta però affrontando con una terapeuta. Nel breve spazio di tempo che le rimane a disposizione, prima che l'ultimo termine di accettazione dei contratti di tirocinio scada, vengono contattati diversi operatori: l'orientatore scolastico, il responsabile della Formazione empirica, l'ispettrice del settore della vendita affinché vengano ponderati rispettivamente gli interessi professionali, il grado di impegno richiesto, il livello di formazione, le possibilità di inserimento professionale (ev. posti ancora liberi), le soluzioni alternative. Sostenuta e incoraggiata, G. si attiva alla ricerca di un posto di apprendistato nel settore da lei ambito (vendita abbigliamento) presentandosi di persona nei negozi da lei individuati. Ci riesce; trova un datore di lavoro disposto ad assumerla.

Il nuovo ambiente di lavoro, accogliente e positivo, le dà nuovo vigore e nuova fiducia nelle sue possibilità, permettendole di riaprire i suoi orizzonti e di farle vivere buona parte della giornata in un ambiente sano, svolgendo attività alla sua portata che la soddisfano e la valorizzano.

1.6. Allegato: dettagli della tipologia di Kauffman.

1. Hyperactivité et problèmes associés

L'hyperactivité ne se définit pas simplement par une activité excessive; elle est constituée également d'un taux élevé de comportements perturbateurs que le jeune n'arrive pas à maîtriser volontairement. La distraction (problèmes d'attention) et l'impulsivité (agir sans penser) sont également des problèmes qu'ont les élèves hyperactifs. On observe un grand nombre de caractéristiques de l'enfant hyperactif chez les élèves qui se développent

normalement. C'est par sa fréquence, sa durée et son intensité que le comportement de l'élève hyperactif dévie des conduites normales de son groupe d'âge.

2. Trouble ouvert de la conduite

Le trouble ouvert de la conduite se caractérise par un comportement antisocial persistant qui nuit sérieusement au fonctionnement du jeune dans sa vie de tous les jours, ou qui a pour conséquence que les adultes le considèrent comme intraitable. Le trouble de la conduite est ouvert lorsqu'il s'exprime par des comportements ouvertement agressifs ou hostiles, comme faire mal aux autres ou défier directement l'autorité de l'enseignant.

3. Trouble couvert de la conduite

Le trouble couvert de la conduite consiste en actes antisociaux commis à l'insu des adultes, tels que le vol, le mensonge, l'allumage volontaire d'incendies et le vagabondage. Quatre problèmes liés à l'école (absentéisme, expulsion, échec scolaire et indiscipline) caractérisent aussi bien les garçons que les filles qui ont des troubles de la conduite.

Les deux formes (ouverte et couverte) de trouble de la conduite représentent peut-être les extrêmes d'un continuum où le refus de se conformer à la norme serait la pierre angulaire ou le point d'origine des deux pôles. On distingue les jeunes qui ont des troubles de la conduite de ceux qui se développent normalement par la fréquence plus élevée de leurs comportements nuisibles et la persistance de ceux-ci à un âge où la plupart des enfants ont adopté un comportement moins agressif.

4. Délinquance juvénile et usage de drogues

La délinquance juvénile est un terme juridique qui indique une violation de la loi par une personne qui n'est pas encore adulte. De nombreux jeunes ont, à un moment donné, commis un acte qui contrevient à la loi. Les jeunes délinquants sont ceux qui récidivent et qui se font appréhender. On abuse des drogues lorsque l'on s'en sert intentionnellement pour induire des effets physiologiques ou psychologiques (ou les deux ensemble) à des fins non thérapeutiques, et lorsque leur usage contribue à augmenter les risques pour la santé, l'équilibre psychologique, la vie en société, ou une combinaison de ces conséquences.

5. Trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement, et autres troubles

Les divers problèmes d'introversión ne sont pas bien définis. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement (sentiments d'infériorité, préoccupation exagérée pour sa personne, timidité, peurs et hypersensibilité, par exemple) sont, en général, plus passagers que ceux qui sont liés aux troubles d'extraversión, et ils semblent comporter moins de risques de mener à une éventuelle maladie psychiatrique à l'âge adulte. L'anxiété ou l'isolement caractérise peut-être de 2 à 5 p. 100 de la population infantile et de 20 à 30 p. 100 des jeunes recommandés pour être vus en clinique pour un trouble du comportement. Les comportements associés à l'anxiété ou à l'isolement ne réclament une intervention que s'ils sont extrêmes et persistants. Les enfants et les jeunes qui se renferment sur eux-mêmes n'ont souvent pas le savoir-faire nécessaire pour établir des relations sociales réciproquement satisfaisantes.

La plupart des enfants éprouvent des peurs particulières, mais elles ne durent pas et ne nuisent pas à leurs activités. Les peurs sans fondement et les phobies risquent cependant de restreindre gravement les activités d'une personne. Elles réclament alors une intervention. Les obsessions (pensées répétitives) et les compulsions (actes répétitifs) sont rares chez les enfants et peuvent être liées à des peurs. Une réticence extrême à parler, connue sous le nom de mutisme sélectif, peut être attribuable à la crainte des situations où il faut converser.

Les troubles de l'alimentation qui retiennent davantage l'attention des médias sont l'anorexie (s'affamer soi-même) et la boulimie (se gaver pour ensuite se faire régurgiter). L'anorexie et la boulimie supposent toutes les deux une crainte excessive de devenir gros. Mais, chez les adolescents, les diètes et la peur de l'obésité ne mènent pas toujours à ce type de problèmes. L'obésité, chez les enfants, constitue un problème sérieux de santé; on peut la considérer également comme un problème social. Les autres problèmes d'alimentation comprennent le pica (manger des substances non comestibles), le mérycisme (se faire vomir) et des goûts alimentaires extrêmement exclusifs.

Les mouvements stéréotypés comportent des actions persistantes, involontaires, répétitives et non fonctionnelles. Souvent, ils ne mettent en jeu que les muscles du visage et ils sont transitoires.

Ceux-là ne réclament aucune intervention particulière. Une intervention s'impose quand les tics persistent et qu'ils mettent en action de multiples groupes musculaires.

6. Dépression et comportement suicidaire

La dépression infantile ressemblerait à la dépression adulte à plusieurs égards, mais les comportements particuliers exprimés en réponse à un affect dépressif varieraient selon l'âge. Les adultes et les enfants déprimés éprouvent tous les deux une humeur triste et perdent intérêt aux activités productives. Les enfants déprimés sont susceptibles de manifester une grande variété de troubles de la conduite, y compris de l'agressivité, du vol et de l'isolement social.

Le suicide et la tentative de suicide présentent d'importants problèmes d'évaluation parce que la honte associée au comportement suicidaire a souvent pour conséquence une dissimulation intentionnelle des faits. De plus, leur prévalence est difficile à établir parce que les circonstances exactes de la mort sont souvent impossibles à déterminer. Quoi qu'il en soit, on sait que les suicides et les tentatives de suicide des jeunes, surtout des adolescents et des jeunes adultes, ont augmenté dramatiquement au cours des dernières décennies. L'évaluation des risques de suicide implique la reconnaissance des signaux de danger et un jugement sur le sentiment de désespoir de l'individu. L'évaluation des facteurs de risque et l'appréciation de l'habileté de l'élève à réaliser les tâches qui lui permettent de faire face aux exigences de la vie peuvent servir à déterminer si une tentative de suicide est imminente.

7. Comportement psychotique

Le comportement psychotique comprend des interprétations déformées de soi et de l'environnement, ainsi qu'un comportement gravement déviant qui est incompatible avec un développement normal. L'isolement autistique, l'autostimulation et l'automutilation sont trois types possibles de comportement psychotique. Selon les définitions actuelles du ministère de l'Éducation, *les comportements psychotiques appartiennent à la catégorie des troubles «sévères» du développement*. Ils relèvent d'un diagnostic médical.