

L'INTERVENTO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO PEDAGOGICO NEL CONSIGLIO DI CLASSE

del Gruppo Regionale Luganese Ovest

Rivista del Servizio di Sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 3, ottobre 1988, pag. 26-30

Nota

Il documento qui presentato è nato dalle discussioni svolte nelle riunioni di gruppo nell'anno scolastico 1986/87. A partire dai problemi che i membri incontravano nel loro lavoro quotidiano, si è centrata la riflessione sul problema della nostra posizione e del nostro ruolo nei consigli di classe, cercando di giungere a dei principi di comportamento che rendessero funzionale il nostro intervento.

La forma dell'articolo è quella redatta dal gruppo con un lavoro collettivo ed accompagnava una presentazione orale. La forma sintetica e schematica tipica del documento di lavoro è stata mantenuta anche in occasione della pubblicazione sulla rivista.

1. Il significato del Consiglio di Classe nella scuola media

L'articolo 16 del Regolamento di applicazione della legge sulla scuola media (11 marzo 1987) recita che:

Art. 16 - 1. I docenti di ogni classe formano il consiglio di classe.

2. Esso verifica il complesso dell'insegnamento nella classe, promuove il coordinamento dei diversi insegnamenti, approfondisce la conoscenza degli allievi e affronta i problemi della classe.

3. Il consiglio di classe si riunisce: a) all'inizio dell'anno scolastico; b) alla fine di ogni periodo scolastico, presente un membro del consiglio di direzione, per la valutazione del lavoro svolto nella classe e dei risultati conseguiti globalmente e dai singoli allievi; c) alla fine dell'anno scolastico, presieduto dal direttore, per le valutazioni finali.

Il consiglio di classe (C.C.) è quindi il momento della *valutazione* nel significato più ampio del termine, e parlando di valutazione non possiamo dimenticare che la nostra scuola è chiamata tanto a partecipare all'istruzione degli allievi quanto a contribuire alla loro educazione.

a) Su cosa porta la valutazione

L'intervento dell'insegnante si indirizza al singolo allievo principalmente nell'ambito del funzionamento della classe.

Esso ha lo scopo di portare l'allievo a svilupparsi passando da una situazione (S 1) ad una situazione (S 2) che si auspica superiore o più avanzata rispetto alla situazione di partenza.

La validità dell'intervento scolastico deve essere valutata su due piani.

Il primo piano è quello dell'insegnamento. Bisogna vedere se esso è stato svolto in maniera opportuna, tenendo conto della situazione di partenza.

Il secondo piano è quello dell'allievo-soggetto dell'apprendimento. Bisogna vedere in che misura egli ha beneficiato effettivamente di quanto gli è stato proposto.

b) Le diverse funzioni della valutazione

A seconda del periodo in cui essa viene svolta, la valutazione ha scopi ben precisi ed assume funzioni diverse (vedi schema)

Riassumendo, possiamo affermare che il consiglio di classe, in quanto momento codificato, è il luogo privilegiato per lo scambio delle informazioni riguardanti la situazione dell'atto insegnante. Esso porta inoltre a una documentazione ufficiale che sottolinea l'adattamento o il disadattamento dell'allievo all'interno della struttura e del funzionamento scolastici.

2. Il consiglio di classe e il docente di sostegno

Nella prassi del docente di sostegno pedagogico (DSP) vi sono tre momenti rilevanti dove il suo intervento trova uno spazio ed una funzione rivolti verso il resto della scuola:

- la segnalazione;
- il contatto con i docenti e la direzione;
- *il consiglio di classe*

Il C.C. è quindi *un luogo e un momento* in cui il DSP definisce o ridefinisce il proprio ruolo e lo qualifica.

Ciò avviene con la discussione delle situazioni della classe o di un singolo allievo.

In questo ambito il DSP può incontrare delle difficoltà.

Spesso infatti, mentre si discute della valutazione dell'allievo, entrano in gioco altri elementi fra i quali:

- le dinamiche relazionali fra i docenti e l'allievo o fra gli stessi docenti;
- le dinamiche relazionali fra i vari docenti ed il DSP.

La comunicazione avviene quindi su due livelli:

- quello della definizione della relazione con i docenti
- quello dei contenuti relativi all'allievo.

Ogni DSP viene ad assumere (gli è attribuito) un *immaginario di sede* che è il risultato di una somma di elementi diversi e che possono variare da sede a sede.

Alcuni di questi elementi possono essere:

- le aspettative dei docenti e della direzione;
- la storia precedente del SSP nella sede o nella regione, cantone;
- la formazione dell'operatore (psicologo, pedagogo, docente);
- le modalità d'intervento (di tipo psicologico, pedagogico, istituzionale, familiare, recupero scolastico, ecc.):
- il tipo di intervento (individuale, a gruppo, osservazione in classe, intervento in classe o sulla famiglia, lavoro sulla sede, ecc.);
- le classi scolastiche assunte (I/II e (o) III/IV);
- il "tipo di caso" già definito da chi ha formulato la domanda (caso grave, da recupero scolastico, ecc.).

L'immaginario che ognuno di noi si vede attribuito può variare, all'interno della sede stessa, da docente a docente.

Ogni nostro intervento contribuirà quindi a confermare, a far dubitare o a modificare l'immaginario esistente.

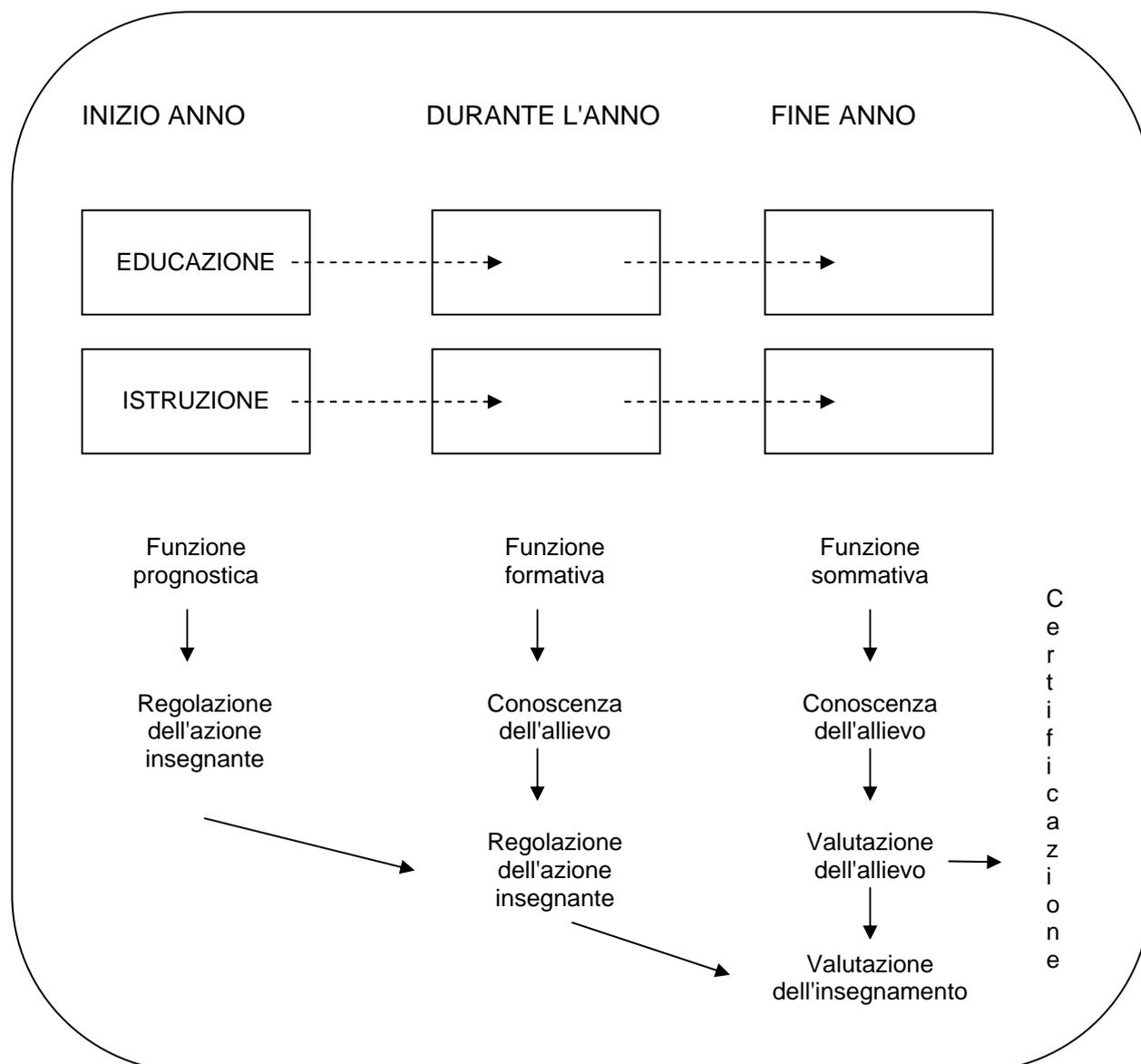
Il SSP sta tuttora cercando un'identità ed una collocazione all'interno della SME, per cui è inevitabile che questi fenomeni avvengano.

Ogni DSP, all'interno della propria sede di lavoro, costituisce quindi un caso particolare alla ricerca di un equilibrio con gli altri componenti della scuola. E' attualmente impossibile definire dei modi precisi di essere DSP in una sede di scuola media, per cui risulta impossibile definire quali sono i *comportamenti "corretti"* da tenere nei momenti di scambio, quali appunto sono i C.C..

Il funzionamento poco economico e frustrante di certi C.C è un riflesso inevitabile di questo insieme di fattori; dobbiamo cercare di esserne coscienti in modo da riuscire a controllare la situazione senza farci troppo travolgere né dai fatti, né dai nostri sentimenti.

a) Il consiglio di classe e le storie dei "casi"

Riprendendo il significato di valutazione dell'allievo che possiede il C.C., vediamo ora quale funzione esso può assumere per il SSP. Nel C.C. si dovrebbe cercare di mettere a fuoco il (i) nucleo (i) chiave o i punti nodali della problematica, evidenziando le linee d'intervento utili a portare un nuovo equilibrio (diverso dal precedente) del sistema nel quale il "caso" è inserito.



La chiarificazione può avvenire attorno:

- al funzionamento e al rendimento scolastici dell'allievo;
- alle relazioni dell'allievo con le altre componenti del sistema scolastico familiare-ambientale;
- alla personalità dell'allievo (funzionamento cognitivo/affettivo).

La discussione spesso avviene privilegiando uno di questi ambiti e può essere difficile per il DSP inserirsi in modo utile. Si è rilevato come spesso il C.C. passa rapidamente su una delle posizioni opposte possibili: quella di accettazione o di compatimento dell'allievo oppure quella di intolleranza aggressiva.

Per il DSP si tratta allora di cercare di smuovere quell'atteggiamento difensivo e/o dimissionario assunto dai docenti e che si ripercuote negativamente sull'allievo.

La posizione del DSP nel C.C. è quindi manifestamente una posizione diversa da quella degli altri docenti. La sua funzione di mediazione fra i bisogni dell'allievo e le possibilità dei docenti, e fra le possibilità dell'allievo e i bisogni dei docenti lo pone

a) nella posizione di traduttore: i linguaggi usati nelle comunicazioni verbali e non verbali da allievi e docenti non sempre risultano immediatamente leggibili e comprensibili per la controparte. Il DSP può essere il mediatore che mette in comunicazione riesprimendo i messaggi dell'uno verso l'altro (soprattutto con i docenti più sensibili e disponibili a modificare le proprie modalità relazionali), oppure

b) nella posizione di chi, dopo aver letto e decodificato le dinamiche sottostanti alla relazione fra docenti e fra docenti e allievo, mette in atto una strategia che dovrebbe portare a una modifica dei modi relazionali e quindi a un cambiamento della situazione di disadattamento.

3. Qualche punto per una strategia

L'intervento del DSP non può essere inquadrato in modalità uniche o rigide; è molto probabile che esso vari in funzione del tipo di C.C. e degli obiettivi che ci prefiggiamo relativamente al problema emergente.

Abbiamo evidenziato alcuni punti secondo noi importanti al fine dell'intervento.

Suddividiamo l'intervento in fasi:

a) Empatia

In un primo tempo si tratta di agevolare le condizioni di comunicazione, dimostrando disponibilità e capacità di ascolto, evitando così di accentuare i fantasmi che già si aggirano nelle menti dei docenti.

Come il bambino mette alla prova, il genitore, (l'adolescente provoca l'adulto, l'allievo il docente) così il docente, o il C.C., verifica la disponibilità del DSP a capire i problemi dell'insegnante alle prese con la scuola media e con gli allievi disadattati.

La messa alla prova può essere una ricerca di alleanza (il DSP è con noi o è contro di noi?).

Ogni volta che noi appoggiamo una proposta o ci schieriamo a favore di o contro qualcosa, di fatto ci alleiamo con qualcuno e contro qualcun' altro. L'alleanza può essere utile allorché rispetta i criteri di interscambiabilità, di flessibilità, ed è relativa allo scopo tattico che ci prefiggiamo (i sistemici parlano in questo caso di metacomplementarietà).

Bisogna ammettere però che è spesso difficile mantenersi equidistanti da tutti ed avvicinarsi agli uni o agli altri in modo utile, soprattutto quando nella sede scolastica viviamo a tempo pieno e il coinvolgimento affettivo è grande.

b) Ascolto ora per poter chiedere poi

Stabilita una piattaforma minima di intesa, possiamo anche chiedere un costo al docente che ci segnala un allievo, per verificare l'autenticità della sua richiesta. Se però il costo richiesto è troppo elevato, esso provoca un peggioramento della nostra immagine e una relativa emarginazione da una parte del corpo docente.

La nostra richiesta al docente di investimento d'energia deve essere modulata in base alla quantità di energia di cui effettivamente dispone. E' meglio fargli pagare troppo poco all'inizio per poterli richiedere un costo superiore in seguito.

Di fronte ad una disponibilità minima del docente, è ovvio che il nostro contributo alla soluzione del problema non potrà essere ottimale, ma ciò almeno non comprometterà il seguito del nostro intervento.

Può sembrare strano dover limitare il nostro contributo o a volte addirittura rinunciare a intervenire. Ciò è però necessario perché il nostro intervento non può essere quello dettato dalla "spontaneità" o dai desideri; un intervento efficace deve essere piuttosto inserito in un modello di strategia globale.

c) Confermare, valorizzare, ..dare consigli

Acquisita la prima fase dell'accettazione/disponibilità o del riconoscimento della nostra competenza, è possibile andare leggermente oltre nell'intervento sul C.C.. Dato che nulla è acquisito una volta per tutte e che quindi dobbiamo costantemente stare attenti alla relazione che si instaura di volta in volta nel C.C. e con i vari docenti, possiamo cercare di confermare e valorizzare alcuni atteggiamenti o giudizi che i docenti propongono.

Anche qui dobbiamo stare attenti a cogliere ciò che valorizziamo: il contenuto della comunicazione e/o la relazione che la veicola.

E' possibile che ci tocchi accettare e confermare atteggiamenti che non reputiamo ottimali per l'allievo ma che permettono di proseguire il dialogo e di collaborare con il docente.

Dare consigli sul modo che noi riteniamo utile adottare con gli allievi può essere pericoloso, ma se vi è una richiesta in tal senso, allora è anche plausibile.

A volte è opportuno addirittura dare indicazioni minuziosamente precise affinché esse possano essere attuate; infatti, in mancanza di una articolazione precisa, il docente crederà di applicare il consiglio, ma il modo con cui lo farà potrà essere molto lontano da quello auspicato.

Sta alla nostra abilità discernere la richiesta autentica dalla delega nascosta che porterà il docente stesso a sconfessare alla prima occasione il consiglio dato.

Nel C.C. di fine anno il nostro intervento ha lo scopo di formulare progetti o piani di intervento previsti per l'anno successivo. Dobbiamo però essere estremamente precisi nell'annotarci e nel darvi coerentemente seguito a settembre.

d) Problematizzare un po', ... ma non troppo

Uno dei rischi maggiori negli scambi con i docenti è quello di entrare in quei circoli viziosi che i sistemici chiamano "scalata simmetrica". Il fatto stesso di entrarvi pregiudica la possibilità di essere poi efficaci.

Il sentirsi valorizzato nelle capacità/risorse che gli sono specifiche, anche da parte del DSP, è la condizione fondamentale affinché il docente possa giungere a mettere in discussione il proprio modo di agire.

E' solo dopo aver riscontrato una certa disponibilità che possiamo problematizzare la relazione che il docente ha con la classe o con il singolo allievo.

Lo stesso vale per il C.C., solo che in questo caso si tratta di valutare la dinamica interna al gruppo e le alleanze che si creano o che è utile favorire per ottenere un risultato funzionale.

La valutazione delle possibilità che ci si offrono non è facile; dobbiamo cercare di coglierne gli indici e riprenderli ampliandoli. In questo modo la problematizzazione è sentita come meno aggressiva/accusatoria perché parte da qualcosa che già è stato espresso: non porterà quindi il C.C. a irrigidirsi in strategie difensive omeostatiche.

e) Quando ci chiedono di fare profezie

Durante i C.C. può capitare che ci venga richiesta una presa di posizione su temi quali bocciatura/promozione, eventuali misure disciplinari, ecc..

Di fronte a queste richieste abbiamo due possibilità:

- restare neutri, evidenziare cioè i pro e i contro senza prendere esplicitamente posizione;
- schierarsi con uno dei due gruppi.

La prima possibilità definisce la nostra posizione come diversa da quella del gruppo docente (posizione "one up").

Si ritiene che i docenti siano competenti e adeguati al compito che svolgono. In effetti sono loro che hanno l'allievo o la classe durante l'anno scolastico e che possono valutare che cosa sono in grado di fare con loro.

La nostra posizione, malgrado tutto piuttosto esterna, non ci permette di giudicare le situazioni dal loro stesso punto di vista. Abbiamo un ruolo diverso, siamo visti come diversi, quindi di fatto siamo diversi.

La seconda possibilità ci pone sul loro stesso piano (come d'altronde prevede il Regolamento del sostegno), ma ciò toglie peso alle nostre proposte, ci obbliga a sbilanciarci e a definirci, inficiando così molti rapporti personali.

f) Essere un po' trasparenti

Se il docente di corso pratico può facilmente illustrare il proprio lavoro con gli allievi, per il docente di sostegno pedagogico è più difficile portare nel C.C. i fatti e i significati della relazione avuta con l'allievo.

Essere misteriosi ed eccessivamente protettivi può suscitare facilmente invidia o timore, causati dal "privilegio" del rapporto individuale, dalle competenze professionali specifiche e dall'insieme dell'immaginario che l'operatore di sostegno pedagogico inevitabilmente suscita.

Far partecipi i docenti del nostro lavoro è molto utile, anche se di fatto può essere solo un'illusione quella che forniamo loro (gli elementi comunicati saranno infatti necessariamente ridotti).

Rimane comunque la difficoltà di far comprendere la relazione fra il nostro intervento e la riuscita scolastica, soprattutto nei casi in cui si agisce sul piano energetico-psicologico (colloqui, disegni, giochi, ecc.).

Vi è sempre il rischio che i docenti non capiscano il senso di ciò che si fa, che sentano troppa discrepanza fra il nostro lavoro a sostegno e gli obiettivi scolastici.

L'accettazione del nostro lavoro è sempre legata al riconoscimento della nostra competenza e al ruolo che esercitiamo all'interno della sede scolastica, ma può essere agevolata da una nostra maggiore trasparenza.