

Il sostegno pedagogico nella sme tra ieri e domani: alla ricerca di conferme e linee innovative

del Collegio dei capigruppo

Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media, no. 6 ott. 1990, pag. 33-43

(Sintesi analitica degli incontri di lavoro tenuti dai docenti di sostegno e corso pratico nell'ambito del bilancio sulle attività del Servizio)

1. Le ragioni della discussione, le fonti e i documenti

Il bilancio delle esperienze del Servizio di Sostegno Pedagogico nella SME è venuto a coincidere con la scadenza dei 10 anni (1979/80 - 1989/90) di esistenza e ha assunto così anche un valore simbolico. Ma sono stati il collegio dei capigruppo e gli operatori stessi che, seppur in modo diffuso, hanno avvertito la necessità d'interrogarsi su quanto fatto, sul proprio ruolo, sui propri contributi alla soluzione dei problemi del disadattamento scolastico e il bisogno di ricercare una più stabile e rassicurante identità professionale. Avviare una riflessione critica e aperta sulle questioni "esistenziali" del nostro lavoro senza delimitarne in partenza priorità e confini, comporta qualche rischio. Ad es. bisogna far i conti con una certa dispersione del discorso e dell'analisi: a dipendenza delle condizioni specifiche e anche dalle équipes in cui operano, i docenti di sostegno e di corso pratico hanno infatti maturato matrici di lettura e visioni molto particolareggiate dei problemi che inoltre affrontano con gradi di consapevolezza molto diversi. D'altro canto proprio i diversi angoli di lettura possono spingere, nell'intento di trovare linguaggi e denominatori concettuali comuni, ad eccessive e ripetitive generalizzazioni, causando perdite di incisività e generando qualche sensazione di frustrazione.

Ma è parte di una struttura aperta qual è il SSP correre questi rischi, anche perché nulla deve poter impedire ad ogni operatore, ad ogni gruppo regionale o a qualsiasi altra componente della scuola di proporre riflessioni critiche sul lavoro svolto dal Servizio. E' nel solco di queste scelte, ispirate alla ricerca continua di idee e di stimoli magari anche contrastanti, che sin dall'inizio tanto all'interno del Servizio, quanto verso le altre componenti della scuola, si è cercato di tenere alto il tenore del confronto aperto. Lo si è fatto negli incontri regolari dei gruppi regionali, nella ricerca di contatti costanti con docenti e direzioni all'interno delle sedi, e in particolare anche con la creazione della Rivista, canale di scambio privilegiato. Non tutto evidentemente ha funzionato per il meglio, tuttavia la filosofia di un Servizio aperto che cerca costantemente l'analisi e il confronto critico è una delle scelte che merita di essere confermata fino in fondo. Essa ha favorito l'intensificazione della riflessione nell'ambito di un bilancio che risponde ad una necessità di ricerca costante verso un migliore assetto strutturale e organizzativo del Servizio.

Il Collegio dei Capigruppo ha fatto proprio queste idee, incoraggiando varie iniziative nei gruppi regionali e proponendosi di creare le opportunità per un'integrazione dei contributi a livello cantonale, ben cosciente del rischio di dispersione già menzionato. Esso stesso si è inoltre impegnato in un'analisi del proprio funzionamento e del proprio ruolo.

Così verso la fine dell'anno scolastico 89/90, nel corso di tre giornate di lavoro il 30.5, il 21.6 e il 29.8 tenutesi presso la sede di Gordola, sono confluite in uno scambio comune le riflessioni portate avanti nei due anni precedenti in maniera decentralizzata: a livello individuale, nei gruppi regionali, nel collegio dei capigruppo e pure in altri contesti della scuola. Molteplici sono dunque state le occasioni di confronto e di dibattito. E altrettanto variate sono le fonti di stimoli e i documenti che si possono elencare, specie se si tiene presente anche quanto è stato fatto in precedenza. A mo' di sintesi si possono ricordare:

- I *testi* di carattere in parte amministrativo, in parte progettuale, in parte teorico, che sin dagli inizi della sperimentazione sono stati prodotti dagli operatori e dalle commissioni. Estratti da alcuni di questi testi sono stati raccolti in un solo documento che contiene anche le necessarie precisazioni bibliografiche:

* DPE-SSP: SSP 1980-1990, l'esperienza del servizio attraverso i documenti, Bellinzona, maggio 1990

- Le **discussioni** avvenute

. nei *gruppi regionali* e in parte sintetizzate nei verbali, in parte confluite in documenti scritti. Citiamo fra questi

* R. Gabutti: SSP-Anni '90, documento ad uso interno del gruppo SSP-Sme di Locarno, maggio 1989 e ottobre 1989 (due documenti)

* M. Beltrametti: DSP '90, riflessioni ad uso interno dell'équipe, 1989

* S. Righenzi: DSP '90, documento interno al GR-DSP del Locarnese, agosto 1989

* Équipe Luganese-Ovest: Per ritrovare i sentieri cercati ovvero il ruolo del DSP nel funzionamento delle sedi di SME, dicembre 1989 (Questo documento è stato distribuito e discusso in tutti i gruppi regionali)

. nel *collegio dei capigruppo* il cui lavoro ha percorso negli scolastici 88/89 e 89/90 3 tappe. Dapprima vi è stato uno scambio critico su esperienze e modalità di lavoro di ognuno dei capigruppo. Vari i materiali di lavoro elaborati in questo contesto. E' seguito poi un approfondimento nel corso di una giornata (2.6.89) animata da Monica Gather-Thurler. Infine ogni capogruppo ha partecipato al lavoro di un collega nel contesto di una "covisione" durata una o più giornate.

. in *altre sedi* con particolare riferimento

- ai gruppi regionali dei direttori i cui esiti sono documentati in alcuni verbali (in particolare: Luganese, 15.11.88 e Bellinzona e Valli, 11.10.88)

- a plenum o singoli gruppi di docenti (in particolare: Plenum Canobbio, vari documenti, primavera 1990, Plenum: Besso, documento orientativo per il plenum del 10.4.90)

- all'incontro con le istanze dipartimentali presenti il capo del DPE, On. G. Buffi, vari capiufficio e le rappresentanze dei direttori e degli esperti.

. La **Rivista** con una serie di contributi apparsi nei vari numeri.

Citiamo in particolare il numero monografico di E. Dozio che offre un primo coerente tentativo di teorizzazione dell'impostazione del Servizio:

* E. Dozio: L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella Scuola Media, marzo 1990

2. Le giornate di lavoro cantonali: contenuti e impostazione

La preparazione a queste giornate di lavoro comprende l'insieme delle attività appena menzionate. Un ruolo di primo piano l'ha però avuto il gruppo regionale del Locarnese e non a caso, essendo questa l'équipe che ha vissuto tutta la storia del Servizio, dagli intensi momenti della progettazione e sperimentazione iniziale all'attuale assetto

generalizzato in tutta la scuola. In collaborazione con il collegio dei capigruppo, l'équipe del Locarnese ha predisposto l'organizzazione e l'animazione dei lavori e preparato vari materiali fra cui va rilevato il documento "Il servizio di SSP della Scuola Media dopo 10 anni: problemi, interrogativi, aperture" (maggio 1990), pubblicato in questo numero della Rivista.

Giova ricordare brevemente l'impostazione delle tre giornate.

Prima giornata, Gordola, 30 maggio 1990

- . la giornata aveva quale obiettivo specifico di permettere uno scambio approfondito sui temi centrali del Servizio fra tutti i docenti di sostegno e di corso pratico. Quale base sono stati presi in considerazione tutti i documenti e i lavori preparatori citati al capitolo precedente.
- . i lavori sono stati introdotti da due relazioni dei colleghi Giacomo Barblan e Gianni Ghisla che appaiono integralmente in questo numero della Rivista e da una video di ca. 20 min. proponente le opinioni sul Servizio di molti allievi, di alcuni insegnanti e di un direttore.
- . la discussione ha avuto luogo all'interno di 9 gruppi di lavoro di cui tre formati prioritariamente da docenti di corso pratico.

Seconda giornata, Gordola, 21 giugno 1990

- . due gli obiettivi principali: permettere ai gruppi la continuazione delle riflessioni avviate il 30 maggio con particolare attenzione ad problemi (si vedano i punti 11, 12, 13 e 17 del documento di lavoro). Creare un'occasione di confronto aperto e diretto fra DSP/DCP e Capigruppo sui temi più importanti.
- . ai lavori di gruppo del mattino è seguita una tavola rotonda aperta a tutti nel pomeriggio con la presenza di tutti i capigruppo che si sono prestati alla discussione dei problemi e delle domande preparate il mattino.

Terza giornata, Gordola, 28 agosto 1990

- . all'importanza attribuita ad una maggiore collaborazione tra DSP e DCP e in genere all'opportunità di vagliare attentamente i problemi specifici del Corso Pratico, si è cercata una risposta immediata, dedicando questa giornata all'analisi comune delle tematiche relative al CP.
- . durante il mattino gruppi misti DCP/DSP si sono chinati prioritariamente su alcuni problemi (Cfr. punti 14, 15, 16 e 17 del documento). Mentre il pomeriggio, analogamente alla giornata precedente, è stato riservato ad una tavola rotonda aperta con la presenza di tutti i capigruppo.

3. Sostegno Pedagogico: i temi privilegiati nella discussione

La sintesi, effettuata principalmente sulla base dei verbali dei singoli gruppi di lavoro e delle discussioni in comune inizia con la presentazione di quei temi che con particolare insistenza e intensità hanno attirato l'interesse dei docenti di sostegno pedagogico. Si tratta

- . del rapporto tra SSP e istituzione
- . dell'esigenza di aprire il campo d'azione del docente di sostegno
- . del problema delle strategie di collaborazione
- . dell'équipe e del suo funzionamento
- . dello statuto del docente di sostegno.

Topica

Il lavoro del DSP: capacità di adattamento e innovazione

Affinché tutte le potenzialità dei docenti di sostegno pedagogico del Servizio stesso e anche della scuola nel suo insieme siano efficacemente utilizzate per ridurre il disadattamento, bisognerà avere sempre capacità e coraggio per adottare nuove e più adeguate forme di attività e intervento da contrapporre all'"evoluzione" dei problemi. Pur nel rispetto dei regolamenti, il lavoro del DSP non potrà e non dovrà essere compreso fra rigidi schemi prefissati e immodificabili

3.1. Il Servizio all'interno dell'Istituzione Scuola Media

La creazione di un Servizio integrato a tutti gli effetti nella realtà scolastica e proteso a far crescere la capacità della scuola di assumersi nel suo insieme di istituzione i problemi del disadattamento e dell'insuccesso scolastico è stata una delle scelte qualificanti del progetto Sostegno Pedagogico. Non può quindi sorprendere il fatto che tuttora se ne discuta a fondo, tanto più che sin dall'inizio non è mancata una certa consapevolezza per i rischi e le difficoltà che questa scelta avrebbe implicato.

Le esperienze dei docenti di sostegno e anche di corso pratico mettono in evidenza la grande importanza che va attribuita ad un adeguato "assetto istituzionale" in cui non solo siano esplicite le scelte fondamentali e chiari i ruoli e le funzioni di ogni componente, ma ci sia anche una sufficiente condivisione, un consenso di base sul "che fare".

Topica

Il lavoro del DCP: una funzione da integrare nell'insieme delle misure contro il disadattamento

a) Il corso pratico deve continuare ad essere un intervento di sostegno pedagogico particolare, riservato ad un numero limitato e ben definito di allievi che, raggiunti i tredici anni, hanno accumulato serie e gravi lacune scolastiche e presentano problemi di adattamento e di motivazione scolastica, per i quali si prospettano problemi di inserimento nel mondo del lavoro e si rende necessario un adeguato e intenso lavoro di orientamento professionale. Gli allievi che frequentano il CP sono stati precedentemente conosciuti e valutati dal docente di sostegno pedagogico, dal capogruppo regionale e dal consiglio di classe. In nessun caso il CP dovrà supplire o sostituirsi all'insegnamento impartito nei livelli 2 del secondo ciclo.

b) Il docente di corso pratico deve poter usufruire del tempo e delle competenze necessarie per poter seguire sia in gruppo sia individualmente gli allievi del CP.

Le attività previste sono molteplici (lavori pratici-manuali, visite a posti di lavoro, sostegno e recupero scolastici, colloqui, orientamento professionale, ecc.) e quindi il DCP deve potersi muovere su piani differenti. Si rendono perciò necessari degli interventi per migliorare le condizioni di lavoro dell'operatore sia a livello di orario che a livello di formazione e aggiornamento.

Un interrogativo centrale traspare dalle riflessioni dei docenti: "Come veniamo accettati? Qual è la nostra immagine all'interno della scuola?" Le risposte variano significativamente per la soggettività dei vissuti e le peculiarità dei contesti reali su cui si fondano, ma nel complesso permettono di distinguere due linee di riflessione:

- una prima concerne l'impressione di una "migliore accettazione" laddove si "...lavora in relazione con un allievo o con un docente particolare." (Gruppo 1, I)(1)
- una seconda riguarda le tensioni istituzionali che si sviluppano all'interno delle polarità libertà/controllo e autonomia/dipendenza (Gruppo 5,I).

Ci si chiede se il "conflitto" istituzionale non debba essere considerato come "passaggio obbligato" per il docente di sostegno, visto che il fine del Servizio consta, tra l'altro, nel sollecitare la responsabilizzazione della scuola nel suo insieme rispetto al disadattamento e visto che l'intervento spesso e inevitabilmente viene vissuto in chiave antagonista (Gruppo 3, I) e può avere un effetto squalificante per gli insegnanti di materia (Gruppo 1, I).

"Il Servizio è in realtà ciò che gli viene rimproverato di essere" (Gruppo 3, I), si afferma in maniera tanto perentoria quanto indicativa per la tensione di fondo insita in una "coabitazione" che difficilmente potrà essere del tutto armonica vista la "natura" e le aspirazioni "critiche" del Servizio.

Come può dunque stabilirsi un equilibrio magari precario, ma accettabile e produttivo tra il Servizio e le altre componenti della scuola, tra il singolo DSP e gli altri docenti? Molti sono i tentativi di risposta che in parte verranno abordati nei prossimi capitoli. Uno, ci pare, merita particolare attenzione ed è riassumibile con il concetto di "progettualità di sede". Si tratta di un concetto proposto (Gruppo 5, I) come prospettiva prioritaria del definire e ridefinire l'immagine e al tempo stesso l'operato del Servizio entro ambiti di collaborazione e trasparenza reciprocamente accessibili e controllabili. A questa strategia si attribuisce la facoltà di poter tenere debitamente in considerazione le diversità e le caratteristiche specifiche delle singole sedi (Gruppo 3, I).

Significativa d'altra parte la discussione avviata in sede di tavola rotonda (Riunione plenaria, II) attorno all'opportunità di non arrestare la riflessione entro i limiti dell'attuale struttura della SME. Un'analisi circostanziata delle esperienze fatte con il Servizio per affrontare il disadattamento deve poter mettere in discussione anche le variabili strutturali e organizzative che determinano l'attuale funzionamento della scuola. (cfr. B. Janner: La differenziazione nella Scuola media, una sfida alla complessità, in: Rosso, n. 122, maggio 1990)

3.2. Come aprire il campo d'azione del docente di sostegno?

"Tutte le problematiche sollevate vanno nel senso di un'apertura della nostra aula verso l'esterno" (Gruppo 1, I). Difficoltà e complessità del Servizio sono racchiuse in questa affermazione che rivela pure le dinamiche determinanti il lavoro quotidiano del DSP. E' l'insieme dei docenti ad avvertire il problema, anche se in termini diversi che spaziano dalla necessità di superare il rapporto di lavoro 1 a 1 - non di eliminarlo beninteso - con modalità più diversificate (Gruppo 2, I) e in un campo d'azione più aperto (Gruppo 1, I), alle implicazioni riguardanti le competenze tecniche e lo statuto formale (Gruppo 6, I).

Il restare "nella propria aula" (se in certi casi di "aula" si può parlare), implica i rischi dell'isolamento e del mancato rispetto delle finalità del Servizio, ma l'uscirne implica necessariamente l'entrare in altri spazi (e aule) con tutte le difficoltà immaginabili che riguardano tanto la possibile intensificazione delle "conflittualità istituzionali", quanto lo scontro con ostacoli troppo alti.

Tutto ciò non mette tuttavia in discussione la volontà di conferire all'azione del Servizio un carattere maggiormente preventivo (Gruppo 2, I) e di assumere un ruolo maggiormente propositivo e attivo (Gruppo 3, I). Su un piano più tecnico viene risollevato un problema ormai acquisito per la sua importanza: si tratta del complesso tema della "segnalazione" quale momento qualificante per il funzionamento del Servizio. Ci si chiede: "Non sarebbe meglio fare a meno della segnalazione?" e sostituirla con una conoscenza articolata della classe e "un periodo di lavoro del DSP in classe..." (Gruppo 5, I) a cui far seguire una definizione comune - con i docenti interessati - dei bisogni specifici degli allievi e delle risposte da dare. Se l'ipotesi appare a prima vista un po' sconcertante, considerato che fino ad oggi il Servizio è "girato" attorno alla "segnalazione", ad un'analisi più accorta appare come una delle vie da percorrere se l'obiettivo è l'apertura del campo d'azione e l'assunzione in comune del disadattamento scolastico.

3.3. Come avviare strategie di collaborazione

Fra le "intuizioni operative" emerse dalle discussioni ne spiccano due per la loro complementarità:

- aprire gli orizzonti, il ventaglio degli interventi (cfr. il capitolo precedente sul campo d'azione)

- prendere coscienza e approfondire in comune disagi e ansie suscitati dal lavoro quotidiano del DSP (cfr. il capitolo seguente sul dell'équipe) e quindi uscire dall'isolamento e dalla solitudine (Gruppo 2, I).

Il problema che si pone di fronte a queste prospettive è chiaramente quello delle strategie da adottare, del "che fare?". E' qui che l'attenzione si proietta decisamente verso la collaborazione. Lavorare maggiormente assieme, cercare di capire i problemi e di trovare strategie per la loro soluzione analizzandoli in comune e coordinando le risorse disponibili. Vi è consapevolezza per il fatto che cercare la collaborazione può significare maggiore carico di lavoro (Gruppo 3, I) e che da parte degli insegnanti, molto attenti alla propria autonomia (Gruppo 3, I), non vi è sempre disponibilità. Si affaccia perciò l'idea di scelte operative che si basino su delle priorità: "...lavoriamo con i colleghi disponibili e coinvolgibili..." (Gruppo 3, I) per ottenere dei risultati tangibili che permettano di fare ulteriore strada. Importante è in ogni modo evitare atteggiamenti di superiorità, perché perdenti in partenza, e di cercare invece il dialogo fra colleghi nel rispetto della diversità delle funzioni.

3.4. L'équipe e la sua funzione

Sulla centralità dell'équipe per un buon funzionamento del Servizio e per le capacità di lavoro dei singoli docenti non sembrano esserci dubbi. Aldilà delle esperienze specifiche che contraddistinguono la prassi dei singoli gruppi regionali, vi è una conferma delle scelte fatte già al momento dell'impostazione organizzativa del Servizio su basi regionali.

L'équipe è punto di riferimento diretto e indiretto, luogo di scambio di esperienze e di ricerca d'aiuto (Gruppo 4, I) e significativo ambito di identificazione. Lo spazio dell'équipe e le relazioni che vi si instaurano devono permettere di gestire e contenere l'incertezza e favorire l'adattamento individuale alle realtà delle sedi (Gruppo 3, I).

Le questioni più dibattute riguardano pertanto il funzionamento dell'équipe (frequenza degli incontri, ricerca di una linea comune, produttività del gruppo, dinamiche interne, ecc.) e il ruolo del capogruppo (competenza decisionale, funzione tecnica e di supervisione, ecc.) (Gruppo 4, I). Si tratta di problemi che risaltano in particolare alla luce del pericolo che l'équipe diventi un gruppo che si giustifica solamente per ragioni formali e istituzionali, un pericolo reale laddove sorgono difficoltà nel gestire la situazione e le dinamiche interne originabili da molteplici fattori come il numero e la diversità dei membri, il ruolo del capogruppo e le sue competenze, ecc..

Topica

Le condizioni istituzionali necessarie: flessibilità per affrontare la complessità

Il docente di sostegno deve svolgere, a norma di legge, sia della prevenzione, sia intervenire sul disadattamento scolastico. Per assumere questi compiti deve far ricorso a tutto un ventaglio molto diversificato di modalità di intervento. In parte può svolgere i suoi interventi in modo autonomo, ma nella maggior parte dei casi è necessaria la collaborazione degli altri partners scolastici se si vuol mirare ad interventi veramente efficaci. Condizioni rigide di lavoro non permettono di adattare l'intervento alle esigenze delle situazioni su cui il docente di sostegno è chiamato ad intervenire.

3.5. Lo statuto del DSP è adeguato alla sua funzione?

Lo statuto è il supporto formale e istituzionale dell'identità del Servizio e dei suoi operatori. Identità, istituzione e statuto formano dunque un triangolo molto forte i cui elementi esercitano un'inevitabile azione reciproca che tende ad intensificarsi quando sussistono dubbi e perplessità. Appartiene perciò ad un naturale ordine delle cose se parallelamente alle riflessioni sull'inserimento e sull'accettazione istituzionale del Servizio venga messo sul tappeto del confronto anche lo statuto. Gli interrogativi sono noti. Essi si pongono principalmente nell'ottica del confronto tra DSP e docenti di materia. Viste le differenze di formazione e di funzione, come si giustifica l'identità di statuto formale? Ha senso voler mantenere questa identità formale se sovente nella pratica porta a tensioni e malintesi e quindi a ragioni di conflittualità preferibilmente da evitare? I vantaggi dello statuto di docente sono legati al principio dell'integrazione del Servizio, ma sono sufficienti per controbilanciare gli effetti negativi? Un ev. cambiamento di statuto darebbe veramente un contributo alle esigenze di migliore integrazione istituzionale, di apertura del campo d'azione e di ricerca di strategie di collaborazione?

Molti i tentativi di risposta (Gruppi 1/6, I), ma nessuna certezza appare dalla discussione che si è pure riavventurata sul terreno di un Servizio esterno alla scuola quale scelta per la chiarezza dei ruoli e la distinzione delle funzioni.

4. Corso Pratico: i temi privilegiati dalla discussione

Al Corso Pratico si è voluta dedicare particolare attenzione. Introdotto su proposta dei docenti di sostegno quale misura di differenziazione per rispondere ai bisogni di allievi con difficoltà particolarmente pronunciate, ancora non si può dire che abbia trovato una sua collocazione definitiva nell'ambito del Servizio e dell'assetto strutturale della SMe. Per sottolineare l'importanza di una relazione stretta fra il lavoro dei docenti di sostegno e quelli di corso pratico, nell'incontro di agosto si sono formati gruppi di lavoro misti. I temi già discussi dai docenti di CP durante l'incontro del 30 maggio si sono riproposti in un'ottica più ampia e diversificata. Eccoli:

- . la collocazione istituzionale del Corso Pratico
- . le scelte pedagogiche del CP
- . le attività didattiche e gli obiettivi minimi
- . la necessità di collaborazione
- . la formazione professionale.

Topica

Le implicazioni amministrative e normative: alleanze pedagogiche a livello di istituto

Il singolo istituto scolastico è il luogo naturale è prioritario per la ricerca e l'attuazione delle risposte al disadattamento e quindi anche per l'attività del SSP. Il quadro amministrativo e normativo, nonché la sua interpretazione specifica, devono pertanto favorire soluzioni all'interno dell'istituto che permettano:

- il massimo di trasparenza e fruibilità reciproca dell'informazione,*
- la costante ricerca del consenso e della corresponsabilità sulle modalità d'intervento (alleanze pedagogiche),*
- l'allocazione funzionale e flessibile di tutte le risorse.*

4.1. La collocazione istituzionale del Corso Pratico

Analogamente alla situazione del SSP nel suo insieme, anche per il CP si pone il problema della posizione istituzionale, quindi del suo ruolo e della sua funzione nonché del suo grado d'integrazione. I docenti percepiscono una certa pressione istituzionale verso la trasformazione del CP in una "classe parallela" e vi si oppongono con risolutezza (Gruppo 7, III). Ciò implica però una riflessione sulle scelte pedagogiche e istituzionali e sulle modalità di funzionamento del Corso, al fine di raggiungere maggiore chiarezza e, ancora una volta, maggiore consenso.

Per quanto riguarda le scelte istituzionali, vanno rilevati alcuni aspetti significativi:

- *l'eterogeneità* molto spiccata fra i vari CP (Gruppo 9, III). Se da un lato è normale una lettura positiva di questo fenomeno in quanto indice di rispetto delle peculiarità e delle risorse specifiche di ogni sede, dall'altro lato occorre osservare criticamente "...la mancanza di una linea d'azione comune sufficientemente determinata e una coesione..." (Gruppo 9, III) capaci di dare maggiore coerenza e continuità al CP. Il problema è apparso in tutta la sua intensità di fronte alle esperienze avviate, a carattere specificatamente sperimentale, presso la sede di Chiasso con una diversificazione molto avanzata del ruolo del docente di CP, esperienze che hanno richiesto una disponibilità di ore molto superiore a quella abituale. Appare chiaro che un discorso di rispetto delle peculiarità di sede e quindi di flessibilità non è conciliabile con un ev. ripresa meccanica di esperienze specifiche, ancorché positive come quella di Chiasso, e inoltre deve potersi sviluppare all'interno di un quadro istituzionale possibilmente stabile sia per quanto concerne i ruoli degli operatori, sia per quanto riguarda la dotazione oraria. (Cfr. al riguardo la discussione nell'ambito della tavola rotonda, Riunione plenaria, II).

- *la stabilità istituzionale* del CP. L'interrogativo posto dai docenti è esplicito: laddove dovessero venire a mancare le segnalazioni per il CP subentrerebbe l'eliminazione della struttura e quindi del posto di lavoro? Benché l'eventualità di tale evenienza sia ridotta, il problema si pone comunque come principio. La risposta (cfr. Riunione plenaria, II) non può che andare verso al concezione del CP come parte integrante del Servizio di SP. Un'abolizione formale e meccanica dovrebbe quindi essere fuori discussione. La questione, a parte il fatto che tali decisioni sono comunque da prendere tenendo conto delle situazioni specifiche, si sposta quindi sul piano della diversificazione (e dei suoi limiti) del ruolo del DCP nel quadro delle risposte che una singola sede può e vuole dare ai bisogni del disadattamento.

- *i limiti istituzionali* del CP in uscita dalla Scuola Media. La tendenza a diversificare la funzione del DCP ha fatto sì che molti docenti si preoccupino molto del "dopo-SMe" e del fatto che una carenza di assistenza in questa fase dell'esistenza può significare per molti allievi l'azzeramento di un lavoro durato magari parecchi anni (Gruppi 4/8, III e discussione plenaria, II). Si rileva al riguardo che gli sforzi per avviare una collaborazione con i Servizi degli altri ordini di scuola (ad es. con i docenti mediatori), l'orientamento e la formazione professionale non sono ancora sufficienti. D'altra parte si è coscienti del fatto che la fine della scuola dell'obbligo rappresenta pure una cesura importante sia sul piano educativo che su quello formale e istituzionale.

4.2. Le scelte pedagogiche del Corso Pratico

Il CP si fonda su alcune scelte pedagogiche di base che l'esperienza di questi anni rimette in discussione. Tuttavia ciò non avviene direttamente, ma attraverso i problemi suscitati da alcuni aspetti tecnico-organizzativi. Per la chiarezza del discorso è bene riassumere entrambe.

Le scelte pedagogiche:

- allievi che per difficoltà di apprendimento e/o comportamento particolarmente gravi non riescono più a seguire le materie a carattere strumentale (prioritariamente matematica e le lingue seconde) presentano bisogni a cui vanno date risposte in un contesto particolare, il CP appunto;
- il CP deve offrire modalità didattiche diverse da quelle possibili in classe. Occasioni di crescita e di apprendimento in cui i contenuti (conoscenze, tecniche culturali, abilità manuali, ecc.) possano essere veicolati da attività a carattere prevalentemente pratico sono da privilegiare.
- il CP deve altresì permettere la realizzazione di relazioni umane e personali particolarmente intense, tanto nel gruppo ristretto quanto nel rapporto individuale con l'insegnante.

Topica

Aggiornamento e formazione continua

L'aggiornamento deve trovare una sua collocazione istituzionale e costituirsi come formazione continua che sviluppa e completa la formazione di base adattandola a problemi ed esigenze nuove. La base concettuale è data dal profilo professionale del DSP/DCP e dell'evoluzione nelle correnti di pensiero che riguardano il servizio.

La formazione continua dovrebbe fornire un contributo importante alla configurazione del mestiere di DSP/DCP e quindi proporsi come momento e spazio di ricerca.

Le stesse riflessioni valgono anche per la funzione di capogruppo.

I problemi tecnico-organizzativi sono soprattutto due:

- l'esonero dalla matematica;
- il minimo di ore opportuno per la frequenza del CP.

Il problema dell'esonero dalle ore di matematica (Gruppi 3/5/6, III) viene vissuto e discusso dai docenti per almeno tre ragioni, così riassumibili:

- la rilevanza della matematica quale tecnica culturale indispensabile per la nostra realtà sociale e professionale e, evidentemente, l'immagine privilegiata della materia nel curriculum scolastico;
- la pressione talvolta esercitata dai genitori per evitare un'esenzione da questa materia, mentre più facilmente si accetta l'esonero dalle lingue seconde;
- la mancanza di una preparazione specifica della maggior parte dei DCP nel campo della didattica della matematica.

E' quasi inevitabile che questi argomenti mettano in causa i principi pedagogici summenzionati. In effetti mai ad es. vi sono stati dubbi sull'importanza della matematica. Al contrario. Sempre si è affermato che si tratta di offrire agli allievi impossibilitati a seguire con profitto le relative lezioni la possibilità di apprendere alcune basi irrinunciabili attraverso forme di apprendimento diverse. E questo perché ne hanno il diritto. L'allievo che con profitto e senza condizionare negativamente il lavoro del gruppo-classe può partecipare alle lezioni di matematica di livello 2, non è in linea di massima un allievo da iscrivere al Corso Pratico. In quest'ottica assume una connotazione specifica anche il

secondo argomento: se non si può assicurare al genitore che l'unico contesto didattico possibile per far apprendere le basi della matematica all'allievo - o, al limite, per rimotivarlo in vista di una reintegrazione - sia il CP, allora non è legittimabile proporre l'iscrizione.

Delicata è la questione della formazione: essa richiede in ogni modo di essere affrontata adeguatamente, soprattutto sul piano didattico, perché molti DCP si sentono insicuri, benché gli obiettivi di base per il CP non costituiscano motivo di difficoltà dal punto di vista disciplinare.

La risposta a questo primo problema condizionano pure la trattazione del secondo, cioè il minimo di ore opportuno per la frequenza del CP. Un allievo che potenzialmente può frequentare le ore di matematica, difficilmente non avrà le risorse per seguire le lezioni nelle lingue seconde, considerate le caratteristiche programmatiche di queste materie nei livelli 2. Così come, sempre salvo eccezioni, l'allievo che può seguire una lingua seconda può seguire anche l'altra. Ma ogni caso ha le sue peculiarità che vanno rispettate con la necessaria flessibilità.

Ciò non toglie che il problema centrale, più che di carattere tecnico, quindi di esonero dall'una o dall'altra materia e per quante ore, sta nella definizione di ciò che si intende per "allievo di CP" e nelle aspettative che si nutrono nei confronti del CP. Occorre maggiore chiarezza sui criteri e le procedure di individuazione, segnalazione e iscrizione al CP, non solo per i DCP e i DSP ma per tutti i docenti e le Direzioni. Giustamente, aldilà della controversia mate-sì/mate-no, si sottolinea la necessità di stabilire rapporti di collaborazione più efficaci con i docenti di matematica (Gruppo 3, III) e con gli altri docenti, affinché sia possibile migliorare il lavoro sui contenuti e delineare possibili strategie di reintegrazione per gli allievi che denotano progressi. Ci si rende però anche conto che solo un numero consistente di ore, in ogni caso non meno di 6, può servire ad instaurare rapporti validi sul piano umano ed educativo.

4.3. Attività didattiche e obiettivi minimi

I docenti di CP possono scegliere e svolgere le attività didattiche con ampia libertà. Questa opportunità è necessaria per permettere un adattamento individualizzato alle caratteristiche e ai bisogni degli allievi. D'altro canto è però fonte di qualche incertezza, sia per il moltiplicarsi delle attività possibili, sia per le difficoltà didattiche che la loro programmazione comporta. E in questo caso il riferimento alla matematica, come già si è avuto modo di notare, è d'obbligo, ma il problema tocca di fatto tutti gli ambiti di apprendimento previsti per il CP. Comprensibile quindi l'esigenza di un chiarimento degli obiettivi minimi da perseguire (Gruppo 8/9, III e gruppo 9, I). (Cfr. al riguardo la proposta di obiettivi minimi per le tre aree di apprendimento "matematica", "lingua materna" e "realtà sociale" proposta nel no. 4 della Rivista del SSP).

4.4. Il DCP e gli altri: la necessità di collaborazione

Un argomento ricorrente è il rapporto tra DCP e gli altri docenti impegnati con gli allievi che frequentano il Corso Pratico (Gruppo 7, I e gruppi 1/2/7, III). Forte è il consenso sull'opportunità di realizzare una collaborazione più intensa, costruita su maggiore informazione e maggiore interesse da parte di tutti.

4.5. La formazione

Si ricorda che il DCP è l'unico docente a non avere un'abilitazione specifica. Benché di natura formale questa lacuna rimanda al problema, ben più profondo, della formazione professionale in funzione delle esigenze specifiche del CP e degli allievi che lo frequentano. Fra le varie proposte che insistono sulla necessità di momenti formativi (Gruppo 8, III) vi è quella di intensificare gli incontri di lavoro fra docenti di corso pratico e di sostegno nell'ambito delle équipes (Gruppo 6, III).

1) Con I in cifre romane indichiamo i gruppi di lavoro del 30 maggio, un II quelli del 21 giugno e un III quelli del 28 agosto)