

una situazione generale estremamente fluida e in trasformazione.

Due sono le possibili letture di questo scenario qui appena delineato, una ottimista e l'altra pessimista.

C'è chi apprezza positivamente questa capacità di adattamento dei giovani, questa flessibilità per vivere nella complessità. C'è chi invece ritiene molto problematico l'orientamento dei giovani a «vivere il precario come stabile» e ad adattarsi a un orizzonte valoriale e normativo fragile e provvisorio. I rischi che si intravedono riguardano soprattutto le carenze di socializzazione e integrazione, il rischio della dissociazione e della destrutturazione, per cui si vive senza futuro, senza radici e senza storia.

Probabilmente, il nucleo centrale del problema giovanile oggi deve essere individuato in quella che abbiamo definito debolezza dello scarto generazionale. La non-specificità delle ultime generazioni, questa mancanza di alterità e di confini tra adulti e giovani, che si traduce alla fine in un'assenza di confronto e di proposta fondata e coerente, pone un interrogativo cruciale: come si diventa adulti oggi?

Sappiamo forse ricostruire come si diventa adulti una volta: soprattutto attraverso l'adesione, per lo più consensuale, a un modello chiaro. Sappiamo come si diventava adulti ieri: spesso attraverso il rifiuto, la ribellione, la protesta e quindi in modo prevalentemente conflittuale. Ma appare molto difficile delineare le modalità attraverso le quali si diventa adulti oggi. Di certo si può affermare che siamo di fronte a un nuovo modo di intendere l'incontro e lo scambio fra le generazioni, all'insegna della somiglianza, che tuttavia da sola non risulta sufficiente, proprio per la fragilità e la incoerenza del quadro generale di riferimento in cui vivono oggi le generazioni adulte.

Elena Besozzi

Esperienze di sostegno pedagogico nella Svizzera tedesca

1. Qualche primo passo

In Svizzera le esperienze che affrontano il disadattamento scolastico su basi diverse da quelle tradizionalmente legate alla creazione di classi speciali sono ancora poco diffuse. L'affievolirsi negli ultimi anni dell'entusiasmo riformatore ha bloccato sul nascere parecchi tentativi di dare alla scuola un assetto meno selettivo e più aperto all'integrazione di tutti gli allievi in un ambito educativo comune.

Se facciamo astrazione dalla situazione nel nostro Cantone e, parzialmente, nella Svizzera romanda, in special modo nel Cantone Ginevra, nel resto della Svizzera la differenziazione verticale del sistema scolastico è profondamente radicata e resistente ai tentativi di cambiamento. Ciò vale anche per le strutture riguardanti il disadattamento scolastico che si situano in quel territorio intermedio tra le classi speciali che accolgono allievi con disturbi organici più o meno gravi e che beneficiano dell'assicurazione invalidità (AI) e le classi «normali»: questa zona è solcata nella maggior parte dei cantoni svizzeri da parecchi tipi di classi speciali con scopi e strutture più o meno differenziate. Il Canton Ticino è l'unico che ha liberato questo territorio riducendo il tasso di scolarizzazione speciale dal 4% circa della media Svizzera all'1,5% circa.

Anche nella Svizzera tedesca però qualche timido passo nella direzione tracciata dal nostro cantone lo si sta facendo. Esperienze

sono in atto in una decina di comuni di vari cantoni. A ciò contribuisce la convinzione sempre più diffusa tra i pedagogisti dell'area tedesca secondo cui un'educazione integrata di allievi «disadattati» e «normali», realizzata entro certe condizioni, risponda maggiormente sia ai bisogni educativi di entrambe le categorie di allievi che ai principi di giustizia sociale e di democraticità della scuola.

Alcune esperienze di questo genere sono iniziate anche nella Svizzera centrale, segnatamente nella scuola elementare di due Comuni dei Cantoni Nidwaldo (Hergiswil) e Svitto (Seewen).

2. Tre modelli a discrezione

Alla fine degli anni settanta i cantoni della Svizzera centrale con il Vallese si sono dotati di un centro di consulenza per problemi scolastici «Zentralschweizerische Beratungstelle für Schulfragen» (ZBS) con sede a Lucerna. Uno dei primi problemi affrontati dal centro, composto da pedagogisti e psicologi, fu proprio quello della scolarizzazione speciale che, a causa della diminuzione degli allievi, metteva non pochi comuni di piccola e media grandezza di fronte alla necessità di chiudere i battenti delle proprie classi speciali.

Al riguardo il centro pubblicava nel 1982 un fascioletto intitolato «Come continuare?» («Wie weiter?») in cui si proponevano solu-

Note bibliografiche

¹⁾ A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1985, pp. 11-13.

²⁾ Ibid., p. 19.

³⁾ Ibid., p. 16 e ss.

⁴⁾ B. Barbero Avanzini, C. Lanzetti, *Problemi e modelli di vita familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1980, p. 129 e ss.

⁵⁾ Cfr. alcune ricerche sui giovani in Italia: Iard, *Giovani oggi*, Il Mulino, Bologna 1984; G. Garelli, *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 1984; G. Piazzi, C. Cipolla, *Il disincanto affettivo. Ricerca sulla condizione giovanile in un contesto di terza Italia*, F. Angeli, Milano 1985; S. Scanagatta, *Giovani e progetto sommerso*, Pàtron, Bologna 1984.

Per le ricerche sui giovani in contesto internazionale cfr. V. Cesareo, M. Reguzzoni (a cura di), *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, F. Angeli, Milano 1986, in particolare la parte prima *Giovani, formazione e lavoro. Una ricerca OCSE-CERI*.

⁶⁾ G. Garelli, *La generazione ecc.*, cit., pp. 132-134.

⁷⁾ *Giovani, formazione e lavoro*, in V. Cesareo, M. Reguzzoni (a cura di), *Tendenze ecc.*, cit., pp. 37-40.

⁸⁾ Iard, *Giovani oggi*, cit., p. 60.

Da Pro Juventute, Rapporto annuale 1985/86





Da SHR, Berna.

zioni che, pur non soddisfacendo appieno esigenze e principi pedagogici, avevano – come si osserva nel testo – il pregio di essere realistiche e praticabili nella realtà politica e culturale della Svizzera centrale.

In sostanza si proponevano i tre modelli seguenti:

- in un primo modello si auspicava, nonostante gli ostacoli quantitativi, il mantenimento e il potenziamento delle classi speciali esistenti, con il suggerimento di migliorare la permeabilità verso il normale curriculum di formazione. Va detto che questa variante veniva raccomandata come la più opportuna sia da un punto di vista pedagogico che in un'ottica politica e culturale;

- un secondo modello, in cui si delineava la sostituzione delle classi speciali con l'introduzione di specialisti in pedagogia curativa («Schulischer Heilpädagoge») con funzioni del tutto simili a quelle del docente di sostegno pedagogico attualmente realizzato in Ticino. In particolare si sottolineava la possibilità di un sostegno itinerante che potesse assistere gli allievi disadattati sia con un intervento diretto sia con un lavoro di consulenza per i docenti e per i genitori;

- in un terzo modello si prevedeva la creazione di piccole classi miste con un massimo di 12 allievi di cui 2 o 3 con problemi di disadattamento.

Il centro di consulenza metteva a disposizione la propria assistenza scientifica a quei comuni o cantoni che avessero voluto iniziare esperienze nuove. Si optava quindi per una strategia decentralizzata in cui l'iniziativa provenisse dal «basso» stimolata da

problemi concreti nei singoli comuni che del resto posseggono l'autorità decisionale in materia scolastica.

Va da sé che il primo modello è quello tuttora praticato sistematicamente nonostante la diminuzione degli allievi. In alcuni comuni si sta però facendo avanti il secondo modello che, a seconda delle situazioni, viene proposto da docenti e/o genitori pedagogicamente aperti oppure cresce sul terreno di un'immagine sempre più negativa che contraddistingue le classi speciali presso la popolazione.

3. Condizioni e metodi di lavoro

I tre docenti attualmente impegnati nei due comuni con il ruolo di «Schulischer Heilpädagoge» hanno una formazione universitaria in pedagogia curativa e godono in un certo senso di uno statuto di specialisti. Sussiste comunque la volontà di integrarli nel lavoro educativo quotidiano delle singole scuole.

Infatti il «cahier des charges» prevede il sostegno agli allievi con difficoltà attraverso

- a) l'intervento intensivo sul singolo allievo o su piccoli gruppi,
- b) la presenza in classe e la collaborazione con il docente titolare,
- c) la collaborazione con i genitori.

L'orario di lavoro di questi docenti è di 31 ore di presenza – come per il docenti di scuola elementare – suddivise, in linea di massima, in 9 ore di presenza nelle classi, 16 ore di lavoro individuale o a gruppi con gli allievi e 6 ore di contatti con genitori, specialisti ecc..

In questo computo non sono considerate le ore dedicate alla preparazione.

L'esperienza ha ovviamente carattere sperimentale ed è perciò seguita da uno psicopedagogo del centro di consulenza che garantisce l'assistenza scientifica attraverso una collaborazione e una supervisione regolare. La persona che svolge questa funzione ha più di metà tempo del proprio orario di lavoro a disposizione.

Ogni docente di sostegno è confrontato con una popolazione scolastica leggermente inferiore alle 200 unità; il modello prevede comunque uno «Schulischer Heilpädagoge» ogni 10-15 classi.

Le procedure di segnalazione degli allievi non sono formalizzate: ci si affida piuttosto ai contatti diretti tra il docente di sostegno e i docenti titolari per i quali però il «cahier des charges» è assai preciso in quanto prevede che il docente di sostegno

- durante le pause sia presente nell'aula dei docenti;

- partecipi ad attività comuni e a progetti di lavoro interdisciplinari o fra le singole classi;

- discuta con i singoli colleghi le misure da adottare, l'organizzazione dell'orario, ecc.;

- abbia il diritto di convocare il collegio dei docenti per discutere i problemi attuali.

Nonostante la chiarezza del quadro di riferimento il rapporto con i docenti è uno degli aspetti più impegnativi e gravido di difficoltà del lavoro dello «Schulischer Heilpädagoge».

Non sussistono per contro disposizioni per l'intervento psicopedagogico e didattico sull'allievo. Traspare con chiarezza la volontà di progettare sistematicamente e su basi scientifiche l'intervento, individuando dapprima problemi e difficoltà dell'allievo per programmare poi le misure adattate in funzione di obiettivi precisi e verificabili.

È interessante notare come i tre docenti attualmente in funzione abbiano tre stili di lavoro diversi: se il primo privilegia il contatto individuale con l'allievo appoggiandosi ad attività didattiche fortemente contraddistinte dall'elemento ludico, il secondo accentua l'importanza della collaborazione con i docenti al fine di migliorare le condizioni di integrazione sociale e didattica degli allievi nella classe. Infine c'è il docente che valorizza l'attività con piccoli gruppi sottolineandone i pregi dal punto di vista della socializzazione pur salvaguardando la possibilità di un intervento individuale.

Si avverte anche in queste esperienze la difficoltà se non addirittura l'impossibilità di definire una strategia metodologica precisa per l'intervento del docente di sostegno. I problemi del disadattamento scolastico non aprono, nella loro multiformità, la strada verso l'articolazione di strategie d'intervento omogenee.

Sembra piuttosto imporsi l'opportunità che il docente di sostegno pedagogico più che affidarsi a modelli d'intervento precisi, debba conferire al proprio lavoro sufficiente rigore e consistenza scientifica. Trasparenza e progettualità potrebbero essere i criteri qualitativi atti a garantire queste esigenze.

4. Problemi e prospettive

La durata delle sperimentazioni in atto è prevista per quattro anni. Gli effetti rilevabili al momento attuale – ci si trova al terzo anno scolastico – sono globalmente positivi. In un rapporto interno del centro di consulenza si procede ad un primo bilancio mettendo in luce alcuni aspetti rilevanti della sperimentazione.

Si osserva ad esempio come i docenti titolari abbiano evidenziato le difficoltà connesse con l'eterogeneità delle classi e con il carico di lavoro imposto dalla sperimentazione stessa.

D'altro canto però gli stessi docenti rilevano positivamente l'assistenza del docente di sostegno. L'asse docente titolare-docente

di sostegno si manifesta comunque in tutta la sua delicatezza.

Da parte dei genitori il giudizio sembra positivo anche perché una buona metà degli allievi segue volentieri il sostegno pedagogico. L'altra metà denota per contro preoccupazioni dovute a reazioni di etichettatura da parte dei compagni: è questo indubbiamente uno dei problemi più impegnativi.

Per l'anno scolastico appena avviato si era prevista un'estensione della sperimentazione in quanto diversi comuni hanno manifestato, anche sulla scorta di questi primi risultati positivi, interesse per l'adozione di questo modello nella propria scuola elementare.

Gianni Ghisla

Sostegno pedagogico: l'esperienza di Ginevra

È stato recentemente pubblicato dal Servizio della ricerca pedagogica di Ginevra uno studio¹⁾ sul sostegno nelle scuole del cantone romando. Concepito nell'ambito di un progetto generale di ristrutturazioni atte a creare le premesse per affrontare precocemente ed efficacemente il problema del disadattamento scolastico, esso fa riferimento ad intenti di base analoghi a quelli che nel nostro cantone caratterizzano gli interventi dei servizi di sostegno pedagogico. In sostanza, il concetto centrale è quello di una collaborazione con gli insegnanti titolari, affinché diventi possibile dare una risposta adeguata a tutti quei problemi che l'apprendimento scolastico comporta e che, bisogna ammetterlo, spesso sono di difficile soluzione. Le difficoltà provengono essenzialmente dal fatto che il sistema educativo è chiamato a tener conto da una parte delle esigenze dei programmi, dall'altra delle incontestabili differenze che esistono nei bambini rispetto al loro modo di porsi di fronte all'apprendimento. Vengono così riconosciute due funzioni essenziali al sostegno: una riferita all'allievo (suscitare dei cambiamenti nella sua relazione d'apprendimento), l'altra riferita all'insegnamento (proporre modalità di mediazione atte a favorire il progresso dell'allievo nella costruzione della conoscenza); insegnamento che dovrebbe essere inteso in un'ottica globale e non limitatamente al contesto scolastico. Se per quanto concerne gli intenti generali di base i punti di convergenza tra il modello ginevrino e quello ticinese sono parecchi, non altrettanto simili risultano i livelli di strutturazione e d'impostazione. In particolare il modello ginevrino non contempla un

sistema di coordinamento dei vari interventi specialistici a livello scolastico (psicologico, pedagogico, logopedico, psicomotorio); tale aspetto costituisce invece la caratteristica principale del modello ticinese, come testimoniano le denominazioni adottate (équipes, servizi di sostegno pedagogico). In secondo luogo il modello ginevrino si applica ad una porzione della scolarità obbligatoria (prima, seconda, terza classe primaria) mentre quello ticinese concerne tre gradi di scuola nella loro totalità (prescolastico, elementare, medio).

Altre caratteristiche del funzionamento del sostegno ginevrino, relative ad aspetti più particolari, emergono nel testo dalle analisi trasversali e longitudinali. Per una conoscenza delle stesse, preghiamo il lettore di riferirsi al documento originale: esse riguardano i momenti di assunzione e di dimissione, la durata e la frequenza degli interventi, la frequenza delle difficoltà segnalate e la loro evoluzione. Emergono comunque, senza entrare nei dettagli, due considerazioni essenziali.

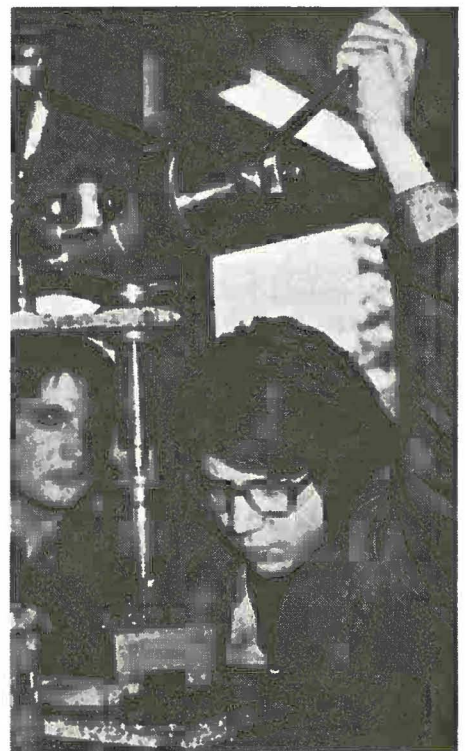
Le difficoltà riscontrate negli allievi che vengono seguiti a sostegno possono essere parecchie. In generale si deve tuttavia parlare di problemi globali nei quali i comportamenti relativi alle discipline tipicamente scolastiche (linguaggio scritto, matematica) e quelli riguardanti le modalità cognitive di apprendimento (capacità di esplorare, analizzare, ragionare, verificare, ecc.) non possono essere valutati indipendentemente da considerazioni sugli aspetti affettivi e relazionali della personalità. A tale proposito il colloquio con l'allievo stesso sembra essere, per le autrici, uno dei mezzi privilegiati per raccogliere informazioni significative sulla natura delle difficoltà. Propongono infatti un interessante schema di domande destinate a mettere in luce la percezione, da parte dell'allievo, dei vari aspetti della situazione.

Quanto all'evoluzione degli allievi seguiti a sostegno, appare evidente che se questa è giudicata unicamente rispetto a parametri scolastici normativi, si rivela il più delle volte piuttosto fragile. È una constatazione che nell'esperienza ticinese del sostegno è spesso apparsa come centrale. Essa deve essere collegata a due problematiche particolari. La prima riguarda la delimitazione delle casistiche rispetto alle quali il sostegno può dare una risposta, riservandosi di indirizzare verso altri approcci quelle situazioni nelle quali l'insuccesso scolastico è soltanto un sintomo di difficoltà psicologiche più profonde. La seconda si riferisce alla formulazione degli obiettivi d'intervento. Chiaramente, soltanto nella misura in cui essi hanno un senso per rapporto alla situazione globale dell'allievo, tengono conto delle sue difficoltà ma anche delle capacità che possono essere mobilitate ai vari livelli di funzionamento, è possibile aspettarsi di poter caratterizzare l'evoluzione in termini positivi. Per concludere segnaliamo che nell'ultima parte dello studio vengono passate in rassegna alcune delle questioni che dovranno in futuro essere oggetto di ulteriori approfondimenti. Si riferiscono in particolare alla specificità della valutazione da parte del sostegno pedagogico, ai mezzi ed ai limiti dell'intervento pedagogico di sostegno, all'evoluzione del concetto di allievo e di insuccesso scolastico, alla collaborazione tra docenti titolari e docenti di sostegno.

Tali questioni testimoniano, una volta di più, della necessità di concepire il sostegno, da una parte, come possibilità d'aiuto concreto diretto o indiretto rispetto a situazioni particolari di disadattamento scolastico, d'altra parte, come luogo di ricerca nel campo pedagogico.

Giorgio Sartori

Da SHR, Berna.



¹⁾ B. Andrews, N. Buonomo, R. Borzykowski: *Au fil de l'appui...*, quaderno SRP No 32, maggio 1986.