

Oltre alle misure già intraprese (l'estensione del sostegno pedagogico, la definizione dei traguardi minimi per ogni anno scolastico, gli scambi regolari tra docenti, ecc.) si dovrebbe sviluppare in modo più sistematico e perfezionare la pratica della valutazione formativa, che permetterebbe ai docenti di poter disporre costantemente di elementi di controllo e regolazione.

Ricerca di un migliore equilibrio tra obiettivi di padronanza e obiettivi di sviluppo

Il profitto ottenuto nella prova sugli obiettivi di sviluppo, mirante a verificare la capacità di applicare le conoscenze acquisite in situazioni nuove e complesse, è considerevolmente inferiore a quello conseguito nella prova sugli obiettivi di padronanza del programma (esigenze minime). Si è constatato che i problemi proposti sono risultati accessibili a una percentuale assai ridotta di allievi. In pratica, soltanto gli allievi più dotati sono riusciti a risolverli agevolmente, mentre la grande massa degli alunni ha incontrato difficoltà a portarli a termine senza incorrere in errori, evidenziando dei limiti nella capacità di progettazione e esecuzione di un compito richiedente più tappe, e nel quale convergono diversi concetti.

Evidentemente non può essere usato il medesimo metro di giudizio per le due prove, in quanto occorre tener conto del diverso grado di difficoltà.

In mancanza di altri parametri affidabili di riferimento non è possibile stabilire se i problemi proposti sono effettivamente fuori dalla portata della maggioranza degli allievi, oppure se i limiti riscontrati sono legati prevalentemente a questioni didattiche (insegnamento essenzialmente impostato sul conseguimento degli obiettivi minimi, scarso allenamento nell'affrontare problemi un po' complessi, richiedenti diverse tappe e una certa resistenza allo sforzo, ecc.).

Da questa prova si deve per lo meno ricavare uno stimolo alla ricerca di un equilibrio ottimale tra attività prettamente finalizzate all'acquisizione degli obiettivi minimi di padronanza e attività imperniate sul reinvestimento delle conoscenze di base in situazioni nuove e di tipo più globale, cioè sul conseguimento degli obiettivi di sviluppo.

Perché, in ultima analisi, sono proprio i progressi che sarà possibile realizzare nell'ambito degli obiettivi di sviluppo che permetteranno di compiere un «salto qualitativo» nel processo di apprendimento della matematica.

¹ «Verifica dell'apprendimento in matematica nelle classi pilota di V elementare», USR 86.06.

² Oltre che ad esercizi nuovi, quindi non facenti parte del materiale didattico in circolazione, si è deciso di inserire nella prova di padronanza un certo numero di item non inediti, opportunamente selezionati da verifiche svolte nel 1971 e nel 1974, in modo da poter avere qualche indicatore di massima sull'evoluzione dei risultati scolastici, pur con tutti i limiti e le manchevolezze che tali confronti nel tempo comportano (essendo le situazioni molto cambiate sotto diversi aspetti).

Sostegno pedagogico: strumenti di lavoro

...«Gli elementi educano: l'aria, la luce, la vita nella pianta e nell'animale: e le relazioni educano. L'educatore li rappresenta entrambi: ma davanti al bambino deve essere come uno degli elementi».*

* Libera traduzione da «Reden über Erziehung», di Martin Buber, Heidelberg, 1962.

Quando si incomincia un lavoro bisogna procurarsi gli attrezzi: quelli giusti, adeguati al compito che si deve assolvere: non si spaccano i sassi con lo stesso martello con cui si piantano i chiodini da tappezziere.

Definire «pedagogico» un servizio significa precisare che agirà con gli strumenti della pedagogia, con la logica propria all'azione pedagogica.

Ma, lo sappiamo tutti, la pedagogia si vende male.

Altri prodotti, la medicina, la legge, la scienza, si vendono meglio e conferiscono in sovrappiù prestigio a medici, giudici e scienziati.

Diciamo queste cose non per compiangerci ma per sottolineare il pericolo che la logica della pedagogia venga dimenticata a favore di modelli più prestigiosi. Sarebbe come voler fare il proprio mestiere con gli strumenti degli altri.

Perché parliamo di modelli

È importante richiamare questo concetto in quanto senza accorgersi ognuno di noi pensa e perciò pianifica le proprie azioni in base a un modello che spesso non è esplicito.

Molte confusioni sorgono perché si ritiene che un problema sia lo stesso per il medico, lo psicologo clinico, il giurista o il pedagogista: in realtà le stesse parole vengono adoperate in una logica diversa e spingono perciò a decisioni e a comportamenti differenti. Non si vuole in nessun modo fare anche indirettamente confronti per stabilire la superiorità di un metodo sull'altro: semplicemente cercare di rendere esplicito il modello entro il quale si opera.

Lasciamo da parte il modello giuridico, troppo lontano per creare interferenze con l'intervento pedagogico, e concentriamo la nostra attenzione sul modello medico-clinico e su quello pedagogico: va da sé che si tratta di grossolane semplificazioni buttate là a scopo didattico, per fortuna costantemente superate dall'intuizione individuale nella pratica quotidiana.

Modello medico-clinico

Il modello clinico parte da un confronto tra i sintomi osservati e la descrizione delle possibili malattie (nosologia): la diagnosi viene formulata quando tra sintomi e descrizione esiste una concordanza completa: dalla descrizione della malattia si può risalire alla causa, spesso per mezzo induttivo: non è detto cioè che in ogni singolo caso si possa dimostrare la rete causale sulla quale ci si

basa, basta che la descrizione la dia come inerente alla malattia stessa.

Definita la diagnosi è possibile determinare una terapia.

L'effetto della terapia viene spiegato in termini di influenza sulla causa ipotizzata (eziologia): la sparizione del sintomo viene considerata come dimostrazione dell'esattezza della spiegazione offerta.

La psicologia clinica ha ripreso questa ipotesi della necessità della comprensione delle cause per poter modificare i sintomi: ogni terapia che non implichi un intervento sulle cause viene considerata insufficiente e spesso controproducente.

Modello pedagogico

Il modello pedagogico implica la presenza di tre componenti: un educatore, un allievo e un oggetto sul quale l'attività dei due si concentra. Abbiamo un'azione pedagogica quando un docente di matematica e un allievo sono alleati nell'operare nel campo definito dal rigore delle leggi matematiche. L'oggetto su cui concentrare l'attenzione non è definito in maniera arbitraria, nè deriva in prima linea dai bisogni del docente o dell'allievo, ma viene determinato dall'esterno, dalle aspettative sociali e dal mandato che la società ha affidato alle istituzioni educative.

L'insegnamento del francese in terza elementare non deriva direttamente nè da un bisogno del bambino nè da una valutazione delle sue capacità intellettuali: si tratta di una scelta fatta tenendo conto della necessità di una minoranza linguistica come quella ticinese di acquisire nel migliore dei modi possibili le lingue nazionali. Si potrà far ricorso alle conoscenze di psicologia, di didattica per trovare le migliori metodologie per favorire questo apprendimento: la decisione non deriva tuttavia unicamente da queste considerazioni.

Fondamentale in questo modello è la mediazione offerta dall'attività svolta in comune dall'educatore e dall'allievo: il docente e l'allievo fanno qualche cosa in comune e in questo modo si sottopongono entrambi alle leggi dell'attività che svolgono: l'attività non è qualunque ma in diretta relazione a un mandato sociale.

Evitare la babele dei metodi

In genere i docenti hanno ricevuto una formazione psicologica e pedagogica: non sempre si è sufficientemente sottolineata la differenza metodologica che sta alla base. Questo porta spesso volte a mescolare i

due modelli senza più sapere alla fine in che spazio ci si sta muovendo.

Si rischia in questo modo di sostituire la descrizione della malattia con la scala dello sviluppo del bambino e di ricercare le cause delle difficoltà in presunti stadi o meccanismi evolutivi.

Si insiste in esami raffinati del bambino sperando che da questi derivino automaticamente i compiti pedagogici e le modalità di intervento.

Nel processo psicoterapeutico l'attenzione è incentrata sulla relazione tra il terapeuta e il paziente: cercare di trasporre questa situazione nell'ambito pedagogico, dimenticando la mediazione relativa all'azione in comune da svolgere nell'ambito di un compito demandato dalla società, significa mescolare i due modelli e provocare momenti di confusione.

L'appartenenza istituzionale del Servizio di sostegno alla scuola ne limita l'intervento ma ne determina anche la ricchezza e l'efficacia: compito del sostegno è aiutare gli allievi che all'interno dell'istituzione scolastica manifestano problemi di comportamento e di apprendimento.

Da un punto di vista formale si tratta di concentrare l'attenzione sull'attività, cioè sul prodotto e non sul processo: per un servizio di tipo scolastico la mediazione, il prodotto, è essenzialmente l'apprendimento. Queste osservazioni non vogliono significare la negazione dell'importanza di capire i processi mentali o i meccanismi attraverso i quali avviene l'apprendimento: significa evitare di concentrarsi unicamente su questi, riducendo il rapporto educativo a un problema di relazione individuale tra due persone o alla comprensione di meccanismi psicologici: la realtà pedagogica implica, oltre a questo rapporto, l'assunzione di un compito comune, delegato dall'esterno.

La diagnosi non basta

La diagnosi è solo l'inizio e per il pedagogo non serve rifarsi all'eziologia: non c'è per la pedagogia un trattamento in senso medico.

Di fronte a una sindrome cerebrale il medico prescriverà un trattamento farmacologico ma rimarranno i problemi legati alla difficoltà di concentrazione, alla facile stancabilità, alle difficoltà grafiche. Per ognuno di questi aspetti si potrebbe cercare di risalire a una ipotetica causa: ci si accorgerebbe tuttavia come questa ricerca non porti molto lontano e in primo piano apparirà il problema della definizione delle finalità cioè la formulazione del compito pedagogico: entreranno perciò in campo considerazioni relative alla situazione familiare, alle risorse disponibili sul territorio, all'atteggiamento generale della scuola, alle aspettative dell'allievo e alle sue reazioni di fronte all'insuccesso.

Fare tanti errori di ortografia non è un problema: il problema è la reazione degli altri e del soggetto a questa difficoltà strumentale. L'ortografia, per carità, è una cosa sacra: si può tuttavia accettare che esistono zoppi

che fanno fatica a correre, spastici che non possono disegnare e dislessici che fanno molti errori di ortografia perché non sanno tradurre in segni grafici suoni in genere mal percepiti: si può certo aiutarli a far meglio ma si può anche riflettere se non sia opportuno modificare il compito, tenendo meglio conto delle particolarità degli individui.

Gli strumenti vanno costruiti

Per aiutare un gruppo di giovani con gravi difficoltà comportamentali una Fondazione ginevrina ha ritenuto opportuno acquistare un'imbarcazione e organizzare un giro intorno al mondo: educatori ed educandi, confrontati con le difficoltà della navigazione alleati nel compito di sopravvivere. Si voleva creare un contesto, una mediazione all'interno del quale rapporti di solidarietà e di fiducia si possano sviluppare: può anche es-

sere un modo di capire il problema dei giovani, ma indirettamente, con una mediazione.

Non possiamo evidentemente proporre di comprare battelli, rimane il fatto che gli strumenti pedagogici vanno costruiti sul posto attraverso la mediazione dell'educatore.

Non si tratta di immaginare unicamente schede o libri, o materiali didattici, o laboratori: si tratta di costruire progetti pedagogici che sappiano utilizzare tutti questi materiali, individualizzandoli alle particolari esigenze dell'allievo.

Cose dette e ridette: forse attualmente si dispone anche di conoscenze scientifiche e di risorse istituzionali adeguate per metterle in pratica: è la sfida alla quale il Servizio di sostegno pedagogico deve poter rispondere: non utilizzando gli strumenti degli altri ma forgiando i propri.

Mauro Martinoni

Servizio ortopedagogico itinerante cantonale

Nel Canton Ticino esistono diversi servizi specializzati che si occupano di bambini e ragazzi con difficoltà e problemi di sviluppo. Sono servizi per minorenni, che hanno in comune il fatto di intervenire ambulatoriamente e di essere in stretto contatto con la scuola dell'obbligo (materna, elementare, media), ma che si differenziano sia per le problematiche di cui si occupano sia per le «tecniche» d'intervento che usano.

Sono:

- il SMP (Servizio medico-psicologico) con i rispettivi CPE (Centri psico-educativi, prima chiamati Ospedali di giorno) dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale del Dipartimento opere sociali,
- il SSP (Servizio sostegno pedagogico) per le scuole materne e elementari e per le scuole medie del Dipartimento pubblica educazione (DPE),
- il SL (Servizio logopedico) attualmente in funzione solo nei circondari di scuola elementare dove non è ancora operante l'équipe di sostegno pedagogico del DPE (Ufficio educazione speciale),
- il SOIC (Servizio ortopedagogico itinerante cantonale) pure dell'Ufficio educazione speciale del DPE.

In questo articolo presenteremo il Soic, Servizio che opera a livello cantonale, creato nel 1971.

* * *

Il Soic segue neonati, bambini, ragazzi che si possono schematicamente suddividere in tre gruppi:

1. bambini che presentano principalmente un ritardo mentale; sono seguiti dai primi mesi di vita fino a sei, sette anni;
2. bambini e ragazzi che presentano principalmente problemi nello sviluppo motorio o disturbi sensoriali (in particolare la vista); sono seguiti dai primi mesi di vita fino a dieci, dodici anni (a volte fino alla fine dell'obbligo scolastico);
3. neonati e bambini definiti a 'alto rischio evolutivo'; sono controllati a intervalli regolari, dalla nascita fino a tre, quattro anni di vita.

Fanno parte del primo gruppo molti neonati e bambini che presentano anomalie cromosomiche (la più frequente è la trisomia 21), disfunzioni metaboliche gravi, ritardi non specifici e di origine sconosciuta.

Questi problemi di sviluppo intellettuale si manifestano al più tardi verso i due anni d'età, quando generalmente dovrebbero apparire e svilupparsi le prime attività mentali 'superiori' legate alla rappresentazione quali l'imitazione, il gioco simbolico, il linguaggio, i primi ragionamenti logico-matematici, il grafismo, eccetera.

Nel secondo gruppo troviamo principalmente neonati e bambini che di solito non hanno ritardo mentale grave, ma che presentano patologie del sistema nervoso centrale (diverse forme di paralisi cerebrale, idrocefalie, spina bifida, ...) con conseguenti handicaps motori e fisici.

Alcune volte questi handicaps sono sufficientemente importanti da causare ritardi globali molto gravi.

Infine, nel terzo gruppo, troviamo ad esempio i neonati definiti 'grandi prematuri' (peso