

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.