

Dal sostegno pedagogico a una vera differenziazione dell'insegnamento: evoluzione o rottura?

Il sostegno pedagogico è la forma più conosciuta di lotta contro l'insuccesso scolastico e generalmente si rivolge agli allievi con grosse difficoltà. Si impiegano persone diverse dal docente di classe, che lavorano a parte con l'allievo in difficoltà. Per questo il sostegno non dovrebbe essere considerato come una forma completa di **differenziazione dell'insegnamento**. Esiste forse oggi una pedagogia differenziata interamente integrata alla pratica pedagogica nella classe, fondata su una valutazione formativa e una regolazione continua degli apprendimenti, che permetterebbe di prevenire le difficoltà e l'insuccesso piuttosto che di porvi rimedio? Pare di no. I modelli che più vi si avvicinano vanno nel senso di una **estensione della «pédagogie de maîtrise»** (Huberman, 1988), per renderla più compatibile con le didattiche moderne, le correnti di scuola attiva, l'approccio pragmatico della valutazione formativa, le concezioni interazioniste e costruttiviste dell'apprendimento (CRESAS, 1987). Ma c'è ancora molta strada da percorrere prima che queste concezioni siano generalizzabili. Non è quindi attualmente possibile proporre un passaggio dal sostegno a una differenziazione integrata. Ma si deve comunque porre il problema della **transizione**.

E' il tema di questa riflessione*: evoluzione o rottura? Occorre sviluppare una pedagogia differenziata che prenda spunto dal sostegno, facendolo evolvere verso interventi più elastici, preventivi, continui, integrati? Oppure occorre una **rottura** esplicita, che costruisca la differenziazione partendo da altri spunti legati alla didattica delle discipline e alla conduzione della classe?

A dire il vero, gli operatori del sostegno affrontano da diversi anni questi

problemi e fanno evolvere il sostegno verso una forma più larga di differenziazione. Sarebbe dunque ingiusto cadere nella caricatura. Il sostegno è certamente una **forma** di differenziazione dell'insegnamento, offre ad una parte di allievi un aiuto personalizzato e possibilmente proporzionato alle loro difficoltà. Questa forma non è rigida, può allargarsi. Ma non è forse questo un ostacolo? Per sviluppare una più larga differenziazione, integrata nella classe e nell'azione pedagogica quotidiana, non sarebbe meglio accettare di porre in modo diverso i problemi, implicando l'insieme dei docenti?

Per porre più chiaramente il problema, vorrei proporre: dapprima definire cosa potrebbe essere una differenziazione dell'insegnamento completa e integrata e perché essa mi sembra necessaria se si vuole che affronti le disuguaglianze nella scuola e nell'insuccesso scolastico e in seguito precisare i motivi per i quali il sostegno, attualmente, dovrebbe essere soltanto un punto di forza nel quadro di una vera differenziazione.

Tratterò successivamente i punti seguenti:

- Insuccesso scolastico e differenziazione
- Vantaggi e limiti del sostegno
- Verso una vera differenziazione: i vari tipi di ostacoli
- Strategie di cambiamento
- Il posto e l'apporto del sostegno a lungo termine
- Un capitale da trasmettere
- Conclusioni: evoluzione e rottura

Insuccesso scolastico e differenziazione

Non desidero ritornare sulla spiegazione dell'insuccesso scolastico. Mi limito a ricordare che oggi non ci si può più limitare all'analisi dei fattori di rischio: gli allievi sono quello che sono, diversi per mille ragioni evidenti. Ma queste diversità e disuguaglianze d'ogni genere (individuali e culturali, cognitive, affettive, fisiche, relazionali) non spiegano ancora

l'insuccesso o la riuscita scolastica: tutto dipende da ciò che la scuola propone o impone alle successive generazioni che le sono confidate, dal modo come tratta queste differenze. Spiegare le disuguaglianze di riuscita scolastica, significa **mostrare come il funzionamento della scuola fabbrica riuscita e insuccesso** (Perrenoud, 1984, 1989). Democratizzare l'insegnamento significa trasformare questo funzionamento, bloccare i meccanismi di fabbricazione.

Una differenziazione dell'insegnamento, anche totale, non potrebbe da sola combattere l'insuccesso scolastico, poiché attacca soltanto uno dei meccanismi di fabbricazione dell'insuccesso, l'**indifferenza alle differenze**. Fino a quando un curriculum elitario porrà le famiglie e i suoi figli a distanza così diversa dalla cultura scolastica, fintanto che la diversificazione delle forme di eccellenza non resterà che una seducente idea, fintanto che il programma esigerà prematuramente delle competenze che si stanno costruendo, fin quando la valutazione dramatizzerà inutilmente o evidenzierà senza ragione le disuguaglianze reali, non si potranno attendere miracoli dalla differenziazione. Essa dovrà far parte d'una **strategia di insieme** (Perrenoud, 1991 c).

Ma è una componente essenziale. Bambini che non hanno lo stesso livello di sviluppo, lo stesso bagaglio culturale e linguistico, le stesse risorse e attitudini, gli stessi ritmi di apprendimento, **non possono trarre lo stesso beneficio da uno stesso insegnamento**. Basterebbe dunque che l'azione pedagogica si rivolga in modo uniforme a bambini diversi tra loro per fare in modo che le differenze si trasformino in disuguaglianze d'apprendimento e quindi di riuscita scolastica.

Certo, l'indifferenza alle differenze non è totale. La scuola primaria non ignora totalmente che gli allievi non hanno tutti gli stessi mezzi:

1. Raggruppa i bambini per età, ciò limita la diversità degli stadi di sviluppo.
2. Con il meccanismo delle dispense per età e soprattutto con le bocciature, pone allievi avanzati con quelli di età maggiore e quelli che hanno difficoltà, con i più giovani.
3. Nel primario, una frazione di allievi viene posta in strutture specializzate, riconoscendo che necessitano di un intervento medico-pedagogico specifico.

* Testo rivisto e completato della conferenza tenuta nel quadro delle giornate di studio per gli operatori del sostegno pedagogico «Il bambino è in difficoltà: che fare?», Lugano-Trevano, 28-29 agosto 1991.

Si ringraziano Monica Gather Thurler e Aurelio Crivelli per le loro molteplici suggestioni.

4. In alcuni sistemi, si propongono progressioni differenziate nel ciclo di studio o gruppi a livello.
5. In tutte le classi, anche nelle più tradizionali, l'insegnamento non è mai totalmente frontale, certe interazioni didattiche vengono comunque differenziate.
6. Esistono misure di sostegno individualizzato (per certi insegnanti, tramite allievi con età maggiore, grazie ai genitori o a lezioni private, attraverso l'uso dell'informatica, a volte con uno psicologo o logopedista, infine, recentemente, grazie anche a docenti di sostegno o operatori specializzati).

Queste molteplici misure di differenziazione non sono tutte della stessa natura: alcune mirano a formare gruppi il più possibile omogenei, sperando così di poter dispensare un insegnamento standardizzato senza creare forti disuguaglianze. Altre cercano di intervenire in modo differenziato con allievi appartenenti allo stesso gruppo.

L'indifferenza alle differenze non è dunque mai totale, anche nei sistemi scolastici più tradizionali. In quelli più avanzati, si mettono in atto forme diverse di differenziazione, tra cui il sostegno. E' il caso per il Ticino o per il Canton Ginevra. Ma anche così, **ciò non basta**, perché la presa in carica delle differenze in classe, giorno dopo giorno, resta il **parente povero** della pedagogia. Il sistema scolastico, anche laddove la lotta contro l'insuccesso è attiva, resta fondamentalmente legato al trattamento di gruppi, piuttosto che di persone. Contrariamente a tutte le altre professioni che si occupano di persone (medicina, giustizia, psicologia, lavoro sociale) la scuola crede ancora che sia possibile raggruppare gli utenti, limitando così il trattamento individualizzato. Ora questo raggruppamento è sempre approssimativo:

- l'età non è che un fattore approssimativo dello sviluppo fisico, psico-affettivo e intellettuale; e lo è ancora meno per le attitudini, il bagaglio culturale, la personalità;
- la bocciatura è un correttivo poco sfumato, i cui effetti sono poco efficaci e a volte negativi;
- l'introduzione di diversi livelli di scolarizzazione creano gerarchie invece di combatterle.

Al di là di questi raggruppamenti elementari, l'omogeneizzazione del livello globale degli allievi è un'illusione. Se si adotta una concezione co-

struttivistica e interazionista dell'apprendimento, non si può allora sperare di proporre lo stesso insegnamento ad un medesimo gruppo. Ognuno deve poter seguire il proprio cammino. La sola vera alternativa deve dunque permettere che una parte importante delle interazioni didattiche non si svolga più tra il maestro e un grande gruppo omogeneo, ma tra due o poche persone. Non saranno così più necessarie le bocciature o le divisioni in livelli e si potrà integrare la presa a carico delle differenze in una organizzazione dove ciò sia la regola.

Vantaggi e limiti del sostegno

Altrove ho tentato di mostrare che, per lottare contro l'insuccesso scolastico senza far sorgere troppe opposizioni, non si poteva, almeno inizialmente, che inventare il sostegno (Perrenoud, 1991 a):

- è un'idea semplice che tutti possono comprendere intuitivamente;
- si resta nell'ambito dell'aiuto sociale agli sfavoriti e ciò nella tradizione delle frange illuminate delle classi privilegiate;
- non si critica l'ordinamento sociale, ma soltanto alcune disparità, permettendo un consenso centrista.

Il sostegno pedagogico è dunque facilmente comprensibile, intelligente, generoso e poco pericoloso. E' utile? Sì. E' sufficiente? Evidentemente no! Il sostegno non neutralizza l'insuccesso scolastico, non attacca le cause principali delle disuguaglianze.

Prima ancora che il sostegno si sviluppasse, se ne potevano anticipare i limiti **sistemici**, cioè il ruolo stesso del sostegno nell'organizzazione scolastica:

1. Si interviene quando l'allievo ha già grosse difficoltà; si tende a rimediare piuttosto che prevenire, in situazioni già compromesse quando l'allievo ha già costruito una sua cattiva identità accompagnata da rifiuto e conflitto.
2. Il sostegno utilizza operatori diversi dal docente titolare e ciò può significare rottura della relazione, cambiamento del contratto pedagogico, mancanza di continuità didattica.
3. Si toglie spesso l'allievo dal gruppo classe con il rischio di una discriminazione e creando problemi d'organizzazione nella classe.

Certo, si può anche agire su questi tre

punti per evitare le conseguenze peggiori. In diversi sistemi, ad esempio in Ticino, gli operatori del sostegno sembrano aver fatto questa analisi e tendono a superare certi limiti:

- anticipando alcune difficoltà e praticando una forma di prevenzione, collaborando con i titolari nel momento in cui si profilano le difficoltà, sostenendoli nella loro azione piuttosto che prendendo a carico l'allievo. Vogliamo far notare che è possibile resistere alla tentazione di considerare l'insuccesso come una patologia della persona e riconoscere che la storia dell'apprendimento non è mai scritta anticipatamente: prevenzione non è dunque fatalmente sinonimo del ricercare allievi «ad alto rischio», sulla base di previsioni più o meno deboli;
- collaborando in modo continuato con i titolari, partecipando ad una cultura comune, vivendo nello stesso luogo, con contatti regolari e quotidiani, variando le possibilità d'intervento che vanno dal semplice consiglio ad una presa a carico pesante;
- creando condizioni di scambio e di presenza continue nella sede scolastica. Gli operatori del sostegno possono assumere l'immagine di educatore come gli altri, gli allievi si abituano così a lavorare con équipe di adulti;
- infine, con una presenza in classe, evitando di creare stigmatizzazioni. Variando i luoghi, gli orari e le procedure, adattandosi al ritmo e alle modalità di lavoro di ogni classe, si possono aggirare le trappole più grossolane.

Queste positive estensioni non sono acquisite ovunque e per sempre. Si scontrano inevitabilmente con le strutture scolastiche e la divisione del lavoro.

Anche così esteso, il sostegno può veramente tener conto delle modalità di costruzione delle conoscenze? Ne dubito, per tre ragioni legate al tempo disponibile:

- apprendere è un processo **continuo e irregolare**, che difficilmente può essere racchiuso in momenti isolati, anche se privilegiati; un aiuto puntuale non sempre affronta il problema;
- apprendere significa costruire competenze che sono trasferibili in nuove situazioni: da solo il sostegno non risolve questo problema;

– apprendere richiede interazioni con il reale e auto-regolazioni; la didattica dovrebbe basarsi su situazioni d'apprendimento; ora l'operatore del sostegno dispone di poco tempo e tende ad accentuare il ruolo correttivo dell'adulto.

Sarebbe ingiusto pretendere che il sostegno risolva i problemi didattici della scuola. Voglio solo sottolineare che la lotta contro l'insuccesso richiede la costruzione del contratto pedagogico e di forme d'intervento che esigono tempo e continuità. In un certo senso, il sostegno può essere solo una faccia di un'azione pedagogica diversificata. Ciò non significa che il sostegno sia inutile. A volte un intervento breve è sufficiente per migliorare la situazione. Ma non si potrà mai raggiungere l'efficacia che ci si potrebbe attendere da una **differenziazione sistematica** dell'insegnamento, **integrata** alla pratica pedagogica dei titolari di classe, fondata su una valutazione formativa e una **regolazione continua** degli apprendimenti, che possa **prevenire** l'insuccesso e l'aggravamento delle disuguaglianze piuttosto che ripararle. Il principale vantaggio del sostegno, ancora oggi, è quello di essere una pratica possibile. Invece, una vera

differenziazione dell'insegnamento è ancora un'utopia...

Verso una vera differenziazione: i vari tipi di ostacoli

Non esistono modelli prefabbricati di pedagogia differenziata. L'idea generale è quella di praticare un dispositivo pianificato e di regolazione individualizzata e continua degli apprendimenti, fondata su teorie costruttiviste e interazioniste dell'apprendimento, una trasposizione didattica realista, obiettivi di padronanza chiaramente definiti, raggiungibili, ridotti all'essenziale, pedagogie attive, didattiche aperte, valutazione formativa, organizzazione elastica (orari e locali variabili, smembramento o soppressione pura e semplice delle classi, raggruppamenti mobili, équipes pedagogiche). Partendo da questi principi generali si possono cominciare a costruire i contenuti, le strutture e i mezzi. Ho sostenuto altrove un approccio **pragmatico** della valutazione formativa (Perrenoud, 1991 f.). Questa analisi può essere estesa alla pedagogia differenziata: ciò che conta, in ultima istanza, sono la continuità e la pertinenza, l'efficacia delle regolazioni. Il

resto è un problema organizzativo e si possono concepire diversi sistemi di funzionamento.

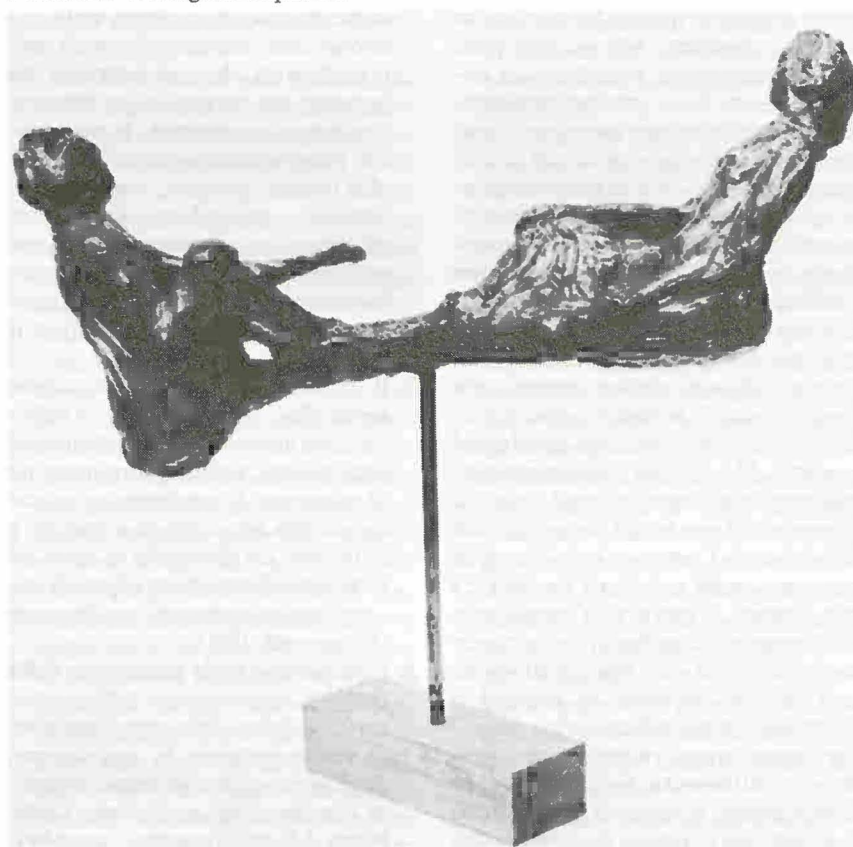
Gli ostacoli da superare sono numerosi. Ci sono quelli più evidenti, gli ostacoli **politici**: differenziare vuol dire volontà di democratizzazione, affermando che è possibile e necessario lottare contro l'insuccesso scolastico e che questa priorità giustifica la trasformazione della scuola. Sappiamo bene che a questo proposito i sistemi scolastici sono esitanti e a volte conservatori. Il sostegno è un indice di questa volontà politica. Ma, pur manifestando l'intenzione di lottare contro l'insuccesso scolastico, non mette in causa fundamentalmente i contenuti dell'insegnamento e le pedagogie.

Quando esiste la volontà politica, ci si scontra con gli ostacoli **materiali e istituzionali**: effettivi, locali, mezzi di insegnamento, programmi. Dentro e fuori il sistema scolastico, numerosi gruppi di pressione si oppongono alla politica di democratizzazione e difendono interessi particolari. La lotta contro l'insuccesso, fosse anche prioritaria, non è che uno dei numerosi problemi delle società moderne, e le capacità finanziarie non sono illimitate, anche nelle collettività avanzate. Infine, il sistema scolastico è un pachiderma difficile da muovere: si è sempre limitati dall'eredità, sia per le infrastrutture, che per i testi, i metodi, le abitudini di pensiero. La cultura professionale degli insegnanti e dei quadri dispone di ben poche capacità adatte per pensare e realizzare il cambiamento (Gather Thurler, 1991).

Ci sono poi ancora altri ostacoli che vorrei evocare. Non per disilludere definitivamente quei coraggiosi che volessero affrontare gli ostacoli politici, materiali e istituzionali. Ma perché, in una strategia di cambiamento, non bisogna aspettare di picchiare la testa contro il muro prima di aggirarlo. Bisogna anticipare e agire a diversi livelli.

Dapprima insisterò sui limiti derivanti dall'assenza di modelli semplici e dall'insufficiente formazione dei docenti. Più di ogni altra, la differenziazione dell'insegnamento è una **pratica complessa**, che richiede una continua ricostruzione partendo da principi generali, in funzione della realtà degli allievi, della classe, della relazione, delle risorse. Per diffondere su larga scala pratiche ben codificate e attuabili, è necessario com-

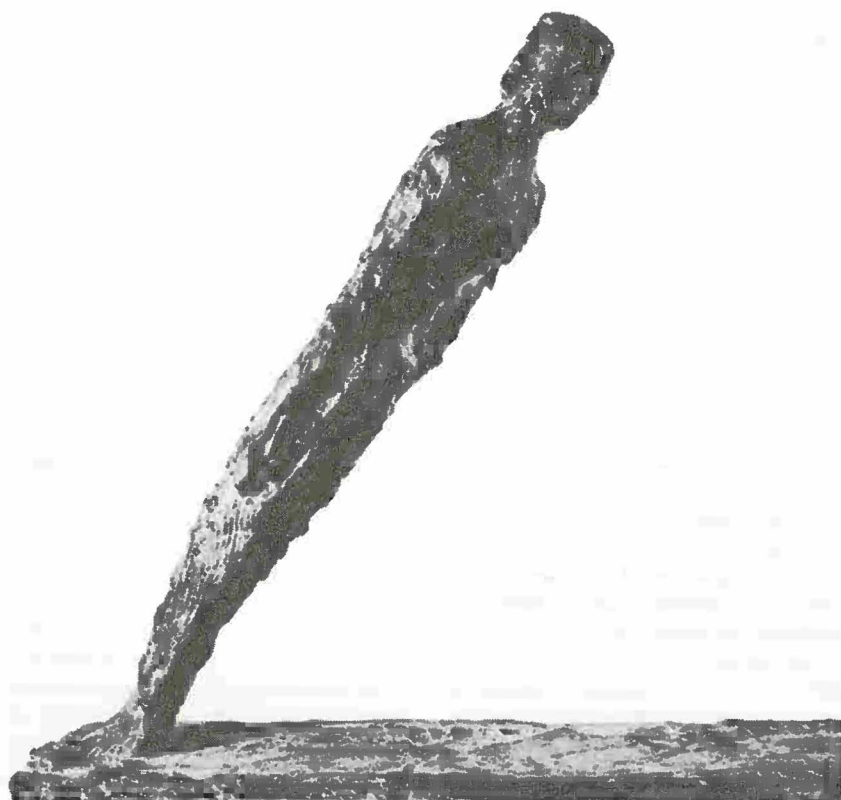
Ivo Soldini - Due figure in equilibrio



prenderne veramente il perché e il come. Nell'ambito dell'educazione ciò è assai raro. Non ci sarà dunque differenziazione sistematica senza insegnamento **qualificato** per appropriarsi dei concetti fondamentali che permettano di creare e poi far evolve- re il proprio modello. Attualmente, la formazione dei docenti non è ancora all'altezza di questa ambizione; è uno dei traguardi per i prossimi decenni. Occorre anche ricordare le strategie contraddittorie degli allievi e dei loro genitori, che non sempre cooperano con la scuola, sia perché giudicano che le pedagogie differenziate non servono ai loro interessi, sia perché esse esigono una maggior trasparenza e una maggior adesione al progetto culturale e ai metodi di lavoro scolastico.

Infine, la progressione verso una pedagogia differenziata impone agli insegnanti un certo numero di **lutti**. Per differenziare occorre accettare di **rinunciare** ad alcune rappresentazioni e pratiche confortevoli. Non è abbastanza affermare che ciò è nell'interesse degli allievi. Dobbiamo avere il coraggio di ricordare che gli interessi degli allievi possono urtarsi contro gli interessi degli insegnanti. Si potrà capirlo meglio sottolineando che per differenziare occorre fare il proprio lutto:

1. del fatalismo dell'insuccesso, ciò che obbliga ad assumersi una parte di responsabilità e anche di colpa;
2. nel cercare un capro espiatorio, ciò che porta a mettere in causa il proprio funzionamento;
3. del piacere di farsi piacere, rinunciando a fare ciò che ci piace anche se sappiamo che non serve;
4. della libertà nella relazione pedagogica, accettando il confronto con la diversità culturale, con il conflitto, con il rifiuto;
5. delle tranquille «routines» accettando l'idea che nulla è acquisito per sempre e che occorre reinventare la pedagogia ogni giorno;
6. delle certezze didattiche, perché gli allievi deboli resistono al sapere e obbligano a cercare altre modalità d'apprendimento e d'insegnamento;
7. dello splendido isolamento del maestro solo nella sua classe confrontato con l'insuccesso scolastico;
8. del potere magistrale, rinunciando al ruolo di direttore d'orchestra per diventare una persona-risorsa lavorando dietro le quinte.



Ivo Soldini - Piccolo inclinato

Ho sviluppato altrove questo argomento (Perrenoud, 1991 c). Mi limiterò solo a precisare che questi lutti possono trovare una loro giustificazione senza per questo far perdere di senso al mestiere. Ma occorre però che gli insegnanti accettino un aumento della loro professionalizzazione, scambiare per esempio il piacere di fare ciò che si ama con i bambini contro il piacere di padroneggiare dei processi d'apprendimento; quindi scambiare un piacere immediato, concreto, della sfera relazione e affettiva, contro un piacere differito e più astratto. Ben inteso non voglio per questo suggerire che una scuola efficace debba essere una scuola triste. E nemmeno che il piacere degli allievi escluda quello del maestro. Ma una più forte professionalizzazione è legata al modo con cui si passa o si perde del tempo giorno dopo giorno. Certo non si può sempre imparare, sono necessari i respiri e i tempi morti. E non si va a scuola solo per imparare, è anche un importante momento della vita. Ma questi valori non devono impedire la lucidità e contribuire a giustificare ogni cosa! Per finire, vorrei ricordare tre paradossi. A differenza dei lutti non si fa riferimento a resistenze degli attori, ma piuttosto ai fattori di complessità

dei processi di insegnamento e di apprendimento.

1. Il paradosso delle **nuove pedagogie**: differenziare significa introdurre un maggior rigore nella gestione individualizzata degli apprendimenti, dunque proporre ad ognuno un curriculum su misura; contemporaneamente è necessario, per produrre apprendimenti di alto livello (pensare, comunicare, decidere, prevedere) impegnare gli allievi in situazioni didattiche complesse, ricche, aperte, fortemente interattive. Ma in tali situazioni, come riuscire a controllare il curriculum di ognuno?
2. Il paradosso della **scolarizzazione senza fine**: ogni pedagogia differenziata aumenta l'inquadramento degli allievi, riduce il loro margine di manovra, li confronta spietatamente alla necessità di imparare e al lavoro. Le difficoltà di certi allievi arrischierebbero allora di essere maggiormente evidenziate (Perrenoud, 1991).
3. Il paradosso delle **pedagogie della riuscita**: la pedagogia differenziata richiede lucidità; come fare allora per accentuare la regolazione degli apprendimenti senza prendere coscienza ed esplicitare i problemi? E così facendo, come evi-

tare di mettere delle etichette, evitare la svalorizzazione, evitare le competizioni?

Strategie di cambiamento

Come si vede, non ci si può illudere di sostituire semplicemente una pedagogia differenziata al sostegno, come si potrebbe cambiar di cavallo. Dapprima, perché il sostegno resterà una componente di una pedagogia differenziata e poi anche perché quest'ultima potrà svilupparsi soltanto gradualmente, grazie ad una strategia di cambiamento.

Monica Gather Thurler (1991) propone cinque aspetti:

1. Non ignorare le pratiche, i bisogni, gli interessi, i problemi e i sogni degli insegnanti.
2. Fare in modo che gli insegnanti utilizzino soluzioni già esistenti.
3. Preoccuparsi del metodo.
4. Definire il campo del rinnovamento in modo più esteso possibile.
5. Prevedere condizioni di lavoro (finanze, tempi, forme di lavoro, ecc.) necessarie per permettere la realizzazione dei quattro punti precedenti.

Analizzando la situazione ginevrina, nel primario, nel settore «Differenziazione e valutazione formativa», ho tentato di tradurre quei principi generali nel seguente modo (Perrenoud, 1991 g):

- a. Dare importanza alla differenziazione e alla osservazione formativa senza mai dissociare questi due poli. Ciò potrebbe sembrare riferito alla pedagogia generale, poiché si toccano i programmi, le note, la formazione dei maestri, le attese contraddittorie dei genitori, la gestione della classe, le didattiche delle discipline. Ma se si generalizza troppo il problema si annega. Occorre mettersi al lavoro partendo da diversi spunti complementari e discuterne.
- b. Smetterla di mistificare i discorsi e i modelli di valutazione formativa dando maggior peso alla valorizzazione di ciò che è già acquisito, alle strategie di diffusione, di formazione, di animazione. Ciò non impedirà ai ricercatori di continuare a riflettere, ma non si ha nessun guadagno a voler imporre i più recenti paradigmi alla moda.
- c. Dire, dire e ancora dire: il contributo dell'istituzione (direzione, quadri, formatori) deve essere chiaro, costante, esplicito, confer-

mare che differenziazione e valutazione formativa sono delle priorità per la scuola. Questo discorso deve essere concordato evidentemente con le associazioni professionali.

- d. I maestri devono essere incoraggiati ad arrischiare e provare a sperimentare nuovi strumenti e dispositivi. Da qui l'importanza d'un atteggiamento aperto e fiducioso dei quadri che stimoleranno pratiche di collaborazione nelle sedi.
- e. Lavorando sul clima e sulla cultura delle scuole, si creano le condizioni necessarie per rinnovamenti duraturi (Gather Thurler, 1991). Bisogna creare un terreno favorevole e un accordo sugli obiettivi prima di chiedere ai maestri di impegnarsi in nuovi progetti, consapevoli che il cambiamento richiede una coerenza tra idee e pratica, nel quadro di un funzionamento collettivo.
- f. Fare un bilancio preciso di quello che si è già fatto. Interrogare i servizi, gli istituti di formazione, gli ispettori perché descrivano le realizzazioni e i progetti che riguardano la differenziazione e l'osservazione formativa.
- g. Fare esplicita richiesta ai servizi di didattica e alle commissioni che si occupano dei mezzi di insegnamento o d'altri problemi pedagogici di prendere in considerazione la prospettiva «differenziazione e osservazione formativa» in tutti i loro lavori.
- h. Evidenziare l'importanza dell'esempio, sviluppando l'osservazione formativa nella formazione dei docenti (iniziale e continua): «fate come dico e non come faccio» mina la credibilità delle migliori idee!
- i. Non mirare a una generalizzazione imposta, anche se ben preparata; creare invece più strutture che possano stimolare e favorire progetti di équipes e di scuole nel senso della differenziazione, autorizzare nuove proposte di funzionamento scolastico (classi, aule, valutazione, programmi). Ma occorrerà restare esigenti, non contentarsi dei buoni propositi, ma avere il coraggio di valutare con lucidità i progetti e negoziare per migliorarli. A questo proposito, potrebbe funzionare un servizio che si occupi di questi aspetti assicurandone un coordinamento.
- l. Accentuare l'offerta di formazione iniziale e continua sui temi del-

la differenziazione e dell'osservazione formativa. Creare o rinforzare le collaborazioni attive tra le diverse risorse di cui già disponiamo (servizi dell'insegnamento primario, servizi di ricerca, università).

- m. Continuare con una partecipazione attiva nel coordinamento romano, per solidarietà e interesse, ma anche perché ciò ci obbliga ad un confronto stimolante e critico.
- n. Promuovere un gruppo pilota con obiettivi a lungo termine, incaricato non di sostituirsi agli altri attori, ma di animare, stimolare, costruire e diffondere strategie di cambiamento: gruppo ristretto e attivo che lavorerà in stretto legame con i responsabili scolastici.

Alcune di queste considerazioni sono specifiche della situazione ginevrina (esistenza dell'università e di servizi di ricerca). Nelle grandi linee, comunque, queste idee potrebbero essere prese in considerazione anche in altri contesti cantonali e nazionali.

Il posto e l'apporto del sostegno a lungo termine

Supponiamo che una differenziazione continua e integrata si realizzi nelle classi: il sostegno diventerà allora inutile? Non lo credo. Per diverse ragioni:

1. **Casi ribelli alla differenziazione ordinaria** esisteranno sempre. Nei sistemi scolastici come in ogni altra organizzazione c'è una netta distanza tra le intenzioni e le pratiche. Se una pedagogia differenziata è messa in atto non si dovrebbero più vedere, come oggi, bambini di otto o dieci anni con difficoltà che sembrano irreversibili. Non si dovrebbero più incontrare aberranti incoerenze tra un grado di scuola e l'altro, diagnosi che nessuno verifica o prende sul serio. Ma chi potrà garantire che, nell'esperienza umana, ciò non capiterà più? Il sostegno non è al riparo dagli stessi errori o perversioni, ma, rispetto alle classi ordinarie, resta pure sempre come una specie di ruota di scorta, di soluzione, di rimpiazzo.
2. Occorre prevedere che anche un dispositivo di pedagogia differenziata potrà fallire con allievi che manifestano forti o sottili strategie di resistenza o che incontrano difficoltà cognitive o relazionali che sfidano ogni intervento pedagogico.

co. Il sostegno potrà allora restare un **anello intermedio tra la differenziazione integrata e un intervento medico-pedagogico pesante**. L'ideale sarebbe poter prevenire in tempo le difficoltà riuscendo ad affrontarle nel quadro di un funzionamento normale. Ma la scuola resterà un'organizzazione di massa, impotente davanti a casi particolarmente complessi.

3. Pensiamo al moltiplicarsi dei movimenti migratori, agli arrivi regolari di bambini nelle nostre scuole che non parlano la nostra lingua e provengono da culture molto diverse. I sistemi scolastici dei paesi sviluppati sono sempre più confrontati con le differenze culturali, ma anche con ragazzi di otto o dodici anni che non sono mai stati scolarizzati. Meglio sarebbe prevedere strutture di accoglienza indipendenti dal sostegno pedagogico, ma gli operatori del sostegno potrebbero contribuire alla riflessione dal punto di vista psico-pedagogico e sulla base della loro esperienza migliorare le modalità d'integrazione di questi allievi.
4. In una prospettiva sistemica bisogna pur ammettere che certi insuccessi sono da accreditare ad un circolo vizioso nelle interazioni tra bambino, famiglia, gruppo-classe. Si rende allora indispensabile un **intervento esterno** che permetta di sbrogliare la matassa e rompere il cerchio.
5. Un sostegno discreto, integrato, può dar l'esempio per una **forma di lavoro d'équipe**: confrontare diversi modi di vedere un bambino, usare diverse modalità relazionali e didattiche, raggruppare risorse di analisi e di soluzione di problemi, permettere una supervisione, un aiuto e una reciproca formazione.
6. Infine, su un piano simbolico e pratico, il sostegno può funzionare come **sostegno agli insegnanti**, come risorsa deontologica e psico-pedagogica quando i titolari devono prendere una decisione difficile, come incitamento alla professionalizzazione. In Ticino, viene data molta importanza a questo ruolo. Ma lo si riesce a realizzare in pratica?

Un capitale da trasmettere

Nei sistemi scolastici dove esiste, il sostegno potrebbe diventare un **fattore essenziale** di una strategia di cam-

biamento verso una differenziazione integrata. E ciò, per il fatto che gli operatori del sostegno possiedono una **cultura professionale**, rappresentazioni, attitudini, conoscenze, capacità pratiche che se fossero diffuse all'insieme del corpo insegnante potrebbero favorire la lotta contro l'insuccesso scolastico.

Di cosa si compone questo **capitale**? Ecco un inventario provvisorio:

- saper osservare un bambino in situazione, con o senza strumenti;
- padroneggiare una modalità clinica, saper trarre beneficio dalle prove e dagli errori, essere formati ad una pratica metodica e sistematica;
- saper costruire situazioni didattiche su misura, partendo dall'allievo singolo e non dal programma;
- capacità di negoziare/esplicitare un contratto didattico personalizzato (sul modello del contratto terapeutico);
- praticare un approccio sistemico, non cercando capri espiatori; avere esperienza nel campo della comunicazione, del conflitto, del paradosso, non sentirsi attaccati o minacciati personalmente al minimo disfunzionamento;
- essere abituati all'idea di supervisione, essere coscienti dei rischi che si corrono nelle relazioni di rieducazione;
- rispettare un codice deontologico esplicito piuttosto che riferirsi all'amore per i bambini e al senso comune;
- familiarità con un approccio largo della persona, della comunicazione, dell'osservazione, dell'intervento, della regolazione;
- padroneggiare teorie e pratiche delle componenti affettive e relazioni dell'apprendimento;
- consapevolezza che occorre ogni tanto uscire dal contesto pedagogico per meglio comprendere e intervenire;
- saper tener conto dei ritmi degli individui piuttosto che delle pianificazioni istituzionali;
- essere convinti che gli individui sono tutti diversi: ciò che funziona con uno non funzionerà necessariamente con l'altro;
- svolgere una riflessione specifica sull'insuccesso scolastico, sulle differenze personali e culturali;
- disporre di basi teoriche forti nel campo della psicologia sociale, dello sviluppo e dell'apprendimento;

- partecipare ad una cultura (lavoro di équipe, formazione continua, animazione, autonomia) che va in direzione di una forte professionalizzazione e di una disponibilità al cambiamento;
- abitudine nel considerare le dinamiche e le resistenze famigliari e interagire con i genitori considerando la complessità del loro punto di vista.

Come si vede, l'eredità è impressionante. Questo non vuol dire che ogni operatore del sostegno è in grado di padroneggiare tutte queste competenze, e nemmeno che gli altri insegnanti non ne padroneggino alcuna. Voglio semplicemente sottolineare l'arricchimento che il sostegno può portare alla formazione e alle competenze didattiche degli insegnanti, già a partire da adesso e soprattutto se ci si orienterà in modo più attivo verso la differenziazione dell'insegnamento.

Conclusioni: evoluzione e rottura

Bisognerà un giorno avere il coraggio intellettuale, professionale e politico di dire che il sostegno non è l'unica risposta all'insuccesso scolastico. Se si vuole maggiore uguaglianza nella scuola, minore insuccesso, non si potrà rinunciare ad una differenziazione più estesa, quotidiana, integrata all'azione pedagogica.

E' dunque necessaria almeno una **rottura** sul piano delle **rappresentazioni**. Si capirà allora che non si possono aspettare miracoli soltanto dal sostegno. Rottura forse sul piano del funzionamento: gli operatori del sostegno non sono i soli attori: in una strategia di cambiamento rappresentano un vantaggio, possiedono un bagaglio notevole, ma non potranno agire da soli o di propria iniziativa. Ma dobbiamo considerare anche l'**evoluzione** perché bisogna partire da ciò che esiste, non svalorizzare il sostegno accusandolo di non regolare magicamente i problemi, non disperdere l'immenso bagaglio di competenze, di pluralismo e di impegno che esso rappresenta. Non provocare assurde competizioni quando abbiamo bisogno di tutte le forze e di tutti i contributi.

Questa sintesi tra evoluzione e rottura non è così evidente. Ogni ambito professionale presenta una tendenza a:

- chiudersi;
- pretendere il monopolio delle conoscenze specialistiche;

- proteggere il proprio territorio e coltivare il proprio orto.
- Per questo c'è il rischio di essere percepiti come arroganti, protezionisti, elitaristi, conservatori ...

Da qui l'importanza di una politica favorevole alla differenziazione che sia:

- affermata dall'autorità scolastica al suo più alto livello (e non soltanto dai responsabili del sostegno);
- sostenuta efficacemente in tutte le scuole e nelle équipe di sostegno da tutti i quadri;
- sufficientemente aperta perché i docenti possano usarla e adattarla alle condizioni locali;
- capace di appoggiarsi sulle risorse e la pratiche esistenti, creando i collegamenti e le relazioni necessarie.

Philippe Perrenoud

Referenze

- Allal L., Cardinet J. & Perrenoud Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (1979) Berne, Lang.
- Andrews B., Buonomo N. & Borzykowski R. (1986), *Au file de l'appui. Jalons pour une micro-histoire*, Genève, Service de la recherche pédagogique, Cahier n° 32.
- Bourdieu P. (1966), L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- Cresas (1976), *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Ed. ESF.
- Cresas (1981), *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Ed. ESF.
- Cresas (1987), *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF.
- Favre B. & Perrenoud Ph. (1985), Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement, in Plaisance E. (éd.), «L'échec scolaire»: *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, pp. 55-73.
- Gather Thurler M. (1991), *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gather Thurler M. & Perrenoud Ph. (1991), L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.
- Gillieron P. (1988), *Réforme scolaire et prise en charge des élèves en difficulté: les cas du*

canton de Vaud 1976-1984, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mémoire de licence.

Groupe français d'éducation nouvelle (1974), *Pédagogie de soutien? Les contenus de l'enseignement et l'échec scolaire*, Paris, GFEN, Cahier n°5.

Groupe français d'éducation nouvelle (1977), Réussir à l'école. «Pédagogie de soutien» ou soutien de la pédagogie?, Paris, Ed. Sociales.

Groupe Rapsodie (1979), Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois, in Allal L., Cardinet J. & Perrenoud Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 68-108.



Ivo Soldini - Bronzo

Haramain A., Hutmacher W. & Perrenoud Ph. (1979), *Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 13, (publié d'abord sous le même titre in *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), n° 2, 1979, pp. 227-270).

Hubermann M. (éd.) (1988), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Isambert-Jamati V. (1973), Les «handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques», *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 303-318.

Meirieu Ph. (1988), *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 3e éd.

Meirieu Ph. (1989), *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, Ed. ESF, 4e éd.

Perrenoud Ph. (1970), *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*, Genève, Droz.

Perrenoud Ph. (1979), Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié, in Allal L., Cardinet J. & Perrenoud Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 20-55.

Perrenoud Ph. (1982), L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, pp. 87-142.

Perrenoud Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

Perrenoud Ph. (1985), *Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons...*, Genève, Service de la recherche sociologique, 20 p.

Perrenoud Ph. (1988 a), La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?, in Huberman M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233.

Perrenoud Ph. (1988 b), Echec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, *Revue suisse de sociologie*, n° 3, pp. 471-493.

Perrenoud Ph. (1989), La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34-4, pp. 237-245.

Perrenoud Ph. (1991 a), *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 38 p.

Perrenoud Ph. (1991 b), *Diversifier le curriculum et les formes d'excellence à l'école primaire, une stratégie de démocratisation?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 15 p. (à paraître dans les actes du colloque de l'UNESCO sur *Les stratégies significatives pour assurer la réussite de tous à l'école fondamentale*, Lisbonne (Portugal), 20-24 mai 1991).

Perrenoud Ph. (1991 c), *Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 14 p. (à paraître dans les Cahiers pédagogiques).

Perrenoud Ph. (1991 d), *L'échec scolaire vous dérange? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 15 p.

Perrenoud Ph. (1991 e), Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, in Weiss J. (éd.), *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, pp. 9-33.

Perrenoud Ph. (1991 f), Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et Evaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.

Perrenoud Ph. (1991 g), Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée, *Journal de l'enseignement primaire*, n° 34, pp. 14-17.

Plaisance E. (éd.) (1985), *L'«échec scolaire»: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS.