

La fila e il cerchio: vent'anni dopo

Relazione tenuta nell'ambito del 20.mo dei Servizi di sostegno pedagogico

Una commemorazione può essere un momento di riflessione oppure un'occasione celebrativa e d'elogio, stile primo d'agosto.

Tanti ci hanno detto che siamo bravi, magari i migliori: è vero che non siamo male, ma è inutile dircelo ancora una volta tra noi. Tra noi possiamo anche fare uno sforzo per capire a vent'anni di distanza se le soluzioni allora pensate e realizzate sono ancora attuali e raggiungono gli scopi per i quali sono state create.

Non si tratta di una ricostruzione storica, ma del tentativo di riproporre le scelte di fronte alle quali ci si è trovati venti anni fa nel formulare il modello del sostegno pedagogico invece delle allora più popolari classi parallele. Si spera in questo modo di rendere possibile anche ai giovani docenti – ormai considero giovani quelli che nel 1979 non lavoravano già nella scuola – di riprendere il filo del discorso e partecipare attivamente a trovare nuovi equilibri, più adatti alle sfide attuali.

Il pendolo

La scuola come ogni struttura vitale ha funzioni complesse, apparentemente contraddittorie: la vita è costruita sulla tensione – feconda – tra principi diversi e irriducibili: il maschile e il femminile; la luce e l'ombra; lo spirito e il corpo; aggiungerei anche il pubblico e il privato, senza voler aprire una polemica.

Oppure si può pensare all'elettricità, con i poli «negativo» e «positivo»: è la tensione che dà l'energia, non puoi togliere il negativo sperando di aver più corrente.

Si può tentare di semplificare, magari con un buon organigramma burocratico, chiaro e senza contraddizioni: sterile, appunto, e incapace di generare vita, entusiasmi, progetti. Evidentemente anche sconfitte, morte e sofferenza.

Non ci si può fare niente: il mondo è fatto di diversi e non è fatto di copie del proprio io, ma appunto di diversi da me, da altri e da diversi. Quando mi guardo nello specchio la mattina mi rendo conto che non è solo un principio filosofico, ma che è proprio una buona cosa.

La scuola – nella misura in cui è quello spazio fecondo dove si creano entusiasmi, rapporti, conoscenza – non può essere semplice ed univoca come l'organigramma di un ufficio che applica un regolamento.

La scuola ha nel contempo il compito d'integrare e di separare, di incoraggiare e di selezionare, di stimolare la creatività e di costringere all'adattamento.

Spesso non piace questo spazio vitale e rischioso e si chiedono regole, percentuali, criteri oggettivi contro i quali potere, se del caso, ricorrere dal giudice. Anche per il singolo operatore c'è un'ambivalenza di ruolo: deve nel contempo aiutare il bambino e giudicare l'allievo, essere avvocato difensore e pubblico accusatore. Lo stesso vale per l'allievo e la sua famiglia: quest'istituzione così cara – in tutti i sensi – al nostro popolo mi può promuovere o distruggere, può aumentare la stima in me stesso o togliermi ogni entusiasmo.

Mi scuso se quanto detto sembra scontato, ma mi sembrava necessario per evitare di cercare risposte semplici a problemi fortunatamente complessi.

Cosa è una buona scuola: quella che boccia l'1%, il 10% o il 40% dei propri alunni? Uno Stato con il 10% di maturandi è migliore di uno con il 60%? Quale è la proporzione ottimale?

Una scuola deve tendere ad avere classi il più possibile omogenee, dove il processo d'insegnamento possa svolgersi con il minimo d'intoppi possibili, oppure classi eterogenee, dove i processi d'apprendimento non sono solo diretti dall'esterno, ma nascono dalla dinamica e dalla ricchezza dei confronti, degli scambi, delle competenze condivise? La società attraverso i suoi canali di decisione e di pressione – e la scuola ne è vittima e carnefice nel contempo – definisce i propri criteri: programmi, selezione, organizzazione, composizione delle classi.

Spesso questi criteri sono così evidenti da non richiedere nessuno sforzo per ottenere un consenso. Attualmente sembra evidente il criterio dell'età: alcuni anni fa era quello del

sesto, in altri momenti la religione o la razza.

Criteri evidenti perché coerenti con un disegno sociale non sempre esplicito: se le ragazze fanno fatica con la tecnica si fa la classe speciale per le ragazze? Se i più intelligenti si annoiano si fa la classe dei geni? O quella degli stranieri?

Vorrei chiudere questa introduzione con l'immagine del pendolo: ammeso che non si può scegliere un polo, ma solo accettare di situarsi in un campo di forze, la soluzione concreta diventa la ricerca di un equilibrio storicamente possibile tra i due poli contrapposti, coscienti che questo punto d'equilibrio si muove come un pendolo. Il pendolo si muove tra i poli con leggi sue – magari bisogna chiedere a Galileo – e non dipende dalle nostre piccole considerazioni di una piccola struttura che è la scuola ticinese: va avanti e indietro in base all'influsso delle forze vive della società e non in base agli obiettivi didattici di una singola materia: è meglio saperlo, anche per fare a tempo ad abbassare la testa quando il pendolo ti viene addosso.

La fila e il cerchio

I bambini li possiamo mettere in fila (grande, piccolo, bravo, meno bravo) o in cerchio: nel primo caso definiamo una graduatoria, nel secondo un sistema organico dove ogni punto può essere l'inizio di un processo.

Magia del modo di mettere le sedie: seduti in cerchio, io non potrei dire le cose che sto dicendo allo stesso modo, dietro questo tavolo, con voi seduti in fila davanti a me.

Negli anni Settanta – che non erano evidentemente lontani dal '68, dalla scuola di Barbiana, da Illich e tutto il resto – la scuola era considerata il fattore centrale del cambiamento sociale, il laboratorio per creare nuovi rapporti tra gli uomini, compensare le differenze di nascita, offrire a tutti le stesse possibilità di sviluppo e d'apprendimento. Il cerchio – la classe eterogenea, ricca di scambi di apprendimenti sociali – era da preferire. Devo però subito aggiungere che non si può – peccato – semplificare il mondo e far coincidere le classi non omogenee con una visione di «sinistra». Buschor, consigliere di Stato di Zurigo, non in luce di simpatie per la sinistra, propone modelli dove i più grandi e i più informati insegnano ai più piccoli e non informati: questa rottura del primato della classe omo-

genea ha fatto forse più paura della richiesta di sponsor per l'informatica, o dell'insegnamento dell'inglese. Ricordo per inciso che anche Stefano Francini venne sconfessato politicamente proprio sul modello del mutuo insegnamento, ritenuto pericoloso perché minava l'autorità (quella del maestro, ma di riflesso quella della società).

In questo campo di forze si deve porre la coraggiosa scelta della scuola ticinese di accettare la sfida di classi eterogenee con una serie di decisioni coerenti: creare la scuola media unica, tenere basso il tasso di allievi tolti dalle classi e collocati in classi speciali – 1,5 contro una media svizzera di oltre il 4% – e rinunciare a costituire classi

stema, che «aggiustava» l'allievo non adattato e conteneva la sua forza di rivolta.

– Oppure come strumento per far emergere le contraddizioni, come la pietra d'inciampo capace di migliorare la scuola per tutti.

La legge e il messaggio che l'accompagnava erano più modeste: contenere al massimo la necessità di separazione aiutando la scuola e il singolo in situazioni di difficoltà e di conflitto. Non è una medicina che cura e fa scomparire i sintomi, ma una risorsa in più, inserita in un campo dagli equilibri instabili.

Integrare un allievo cieco nella scuola media non gli dà la vista, ma si spera lo aiuti – lui e i suoi compagni – a

Detto in maniera paradossale, visto che il tasso di bocciature non cambia: se come docente di sostegno mi impegno ed evito la bocciatura ad un allievo in difficoltà, chi sarà bocciato al suo posto?

Lo so che è una domanda sbagliata e che per pudore non si dovrebbe porre: ma un ultimo della classe c'è sempre, come ce n'è uno più grasso e uno che salta più in alto.

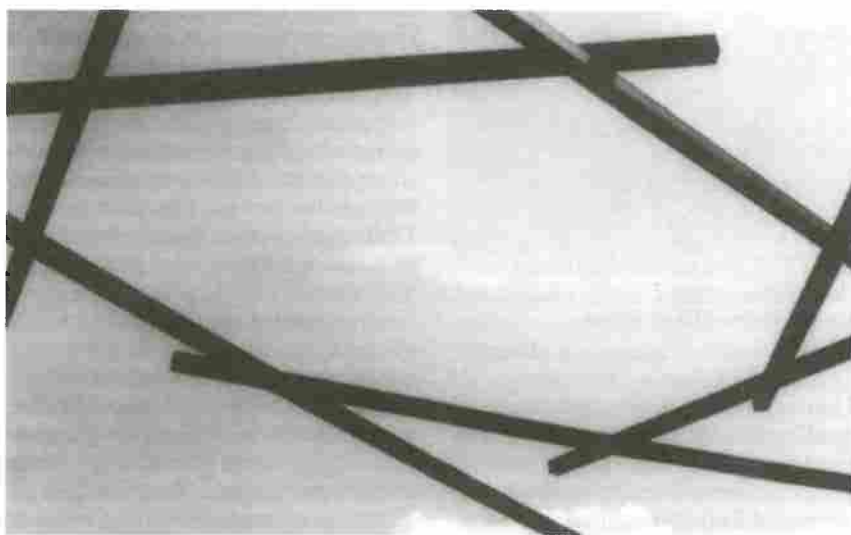
Il problema pedagogico – e politico – non è negare la differenza, o cercare di «guarirla», ma di gestire le tensioni, la sofferenza e la gioia che provoca. Come può l'allievo Ryan sopravvivere nonostante le lacune in tedesco e matematica, la difficoltà a contenere l'aggressività e gli sbalzi di umori?

Quale può essere l'indice che il Servizio ha avuto successo? Abbiamo visto che non può essere il percento di ripetenti, come le statistiche di questi 20 anni lo dimostrano: nella scuola elementare c'erano il 2% di ripetenti nel 1978/79 e il 2% nel 1997/98; nella scuola media l'1,3% nel 78/79 e il 3,2 dieci anni dopo. La scuola speciale accoglieva l'1,5% vent'anni fa e ora quasi il 2%: percentuale sempre bassa rispetto alla Svizzera, dove in ogni modo la media è in crescita con variazioni nei diversi cantoni.

Dimentichiamo la metafora della guerra e l'espressione «mortalità scolastica»: se Ryan ripete la classe, se si rende necessario il collocamento in una classe speciale, non è una condanna, ma la scelta di un altro strumento per permettere nonostante tutto lo sviluppo personale migliore possibile. Ma con gli occhi aperti, sapendo che si sta operando su carne viva, non applicando scale di sviluppo, obiettivi didattici o regolamenti di esame.

Credo che l'indice centrale per valutare il successo del Servizio di sostegno sia la capacità di sviluppare processi attivi – cioè di apprendimento – per affrontare le difficoltà, i limiti, le sconfitte. Accettato che la parte negativa nel gruppo e nel singolo non si può eliminare, diventa allora essenziale imparare a contenerla, ad evitare che pervada e blocchi lo sviluppo: è la parte essenziale del processo di sostegno; meno visibile e meno traducibile in tabelle.

Uscire dalla scuola intatto nella fiducia in sé, nonostante gli insuccessi in tedesco e matematica e tutto il resto, senza unicamente il confronto umiliante con obiettivi puramente scolastici, ma con la certezza di avere potenzialità e valori.



Hidetoshi Nagasawa – *Settimo pozzo nel cielo* (Particolare).
Da: *Bollettino SPSAS Ticino*.

parallele per allievi con disadattamenti scolastici, creando appunto il Servizio di sostegno pedagogico. Scelta unica in Svizzera, ma con precedenti in varie nazioni europee. Scelta tra l'altro che non sembra aver penalizzato l'apprendimento di saperi tradizionali: vedi gli ottimi risultati degli allievi ticinesi nelle conoscenze matematiche.

Nella tensione conosciuta e sofferta tra integrazione e separazione, ci si è situati a una certa distanza dei due poli: nessuna integrazione assoluta da una parte (si mantengono le classi speciali e gli istituti specializzati), nessuna creazione di classi omogenee dall'altra. Proprio perché inserito in un campo di forze, il sostegno non poteva non essere considerato in modo contraddittorio:

– Come una valvola funzionale al si-

crescere in modo sereno, imparando con tutte le altre risorse che sono a sua disposizione. Avere un servizio di pronto soccorso sulle piste non impedisce allo sciatore di rompersi una gamba: ma serve a contenere i danni e le sofferenze.

Detto questo non sono mancate le illusioni e le aspettative eccessive. Gli attori, cioè i docenti, i genitori, gli educatori, partono da casi singoli, da sofferenze di singoli figli o allievi, nei quali hanno investito e che vogliono «salvare».

Salviamo l'allievo Ryan

Non ho visto il film, ma se ho capito la trama la vita del soldato Ryan è più preziosa delle altre perché già altri fratelli sono morti. Ryan, l'allievo Ryan, è già epilettico e non può essere bocciato.

D'altra parte la società chiede più competenze sociali, se crediamo alle dichiarazioni del mondo del commercio dell'industria, della produzione, delle grandi agenzie internazionali. Potrei retoricamente chiedere dove si acquisiscono ed esercitano meglio le competenze sociali – nella classe omogenea o in quella eterogenea – ma lascio l'esercizio ad ognuno di voi. La difficoltà del singolo allievo in questa ottica non è solo un suo fatto individuale, ma un fatto sociale, con dirette ripercussioni nell'organizzazione della scuola.

La definizione, i nomi con cui si chiamano le cose, permettono di capire ancor meglio il legame tra individuale e sociale: in italiano parliamo di disadattamento scolastico, in tedesco di Lernbehinderung, cioè di «invalidità ad imparare». Parlare di disadattamento significa indicare che la scuola è parte del problema, non solo strumento della soluzione.

Vent'anni fa nella ricerca di una prima approssimazione di risposta istituzionale, si è proposto la creazione di un gruppo multidisciplinare: logopedista, psicomotricista, pedagogista, psicologo. Si è escluso il medico per sottolineare il modello pedagogico, cioè di progetto di sviluppo e accettazione dei limiti e non di terapia o di guarigione da una malattia. La figura del medico era d'altra parte presente sia a livello di medicina scolastica, sia a livello di servizi psichiatrici.

Quanti adulti può sopportare un bambino solo

Nella mia attività ho avuto tante volte la tentazione di fare la fotocopia dei bambini bisognosi d'aiuto in modo che tutti gli adulti – si chiamino docenti, specialisti, terapisti od altro – possano sentirsi utili e occupati, lasciando lui, il bambino, respirare un attimo e svilupparsi in pace.

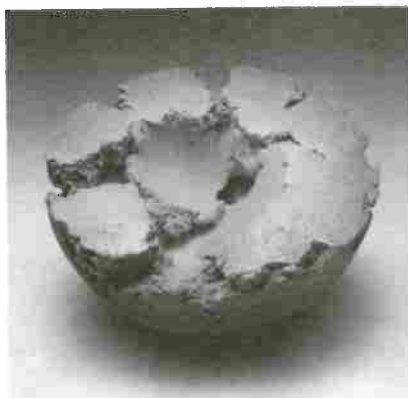
Non è così semplice fare fotocopie credibili di bambini per cui bisogna rassegnarsi al faticoso lavoro di coordinamento o di lavoro in équipe, come bene si dice in italiano.

Se accettiamo quest'approccio di soluzione, cioè di un gruppo multidisciplinare che si occupa non di patologia, ma di disadattamento, cioè di disfunzione nell'interazione del singolo con la società, allora si pongono altre opzioni.

Una prima opzione concerne la posizione dei genitori: l'intervento del sostegno può essere considerato una

misura puramente scolastica, come l'assegnazione ad una classe o ad un'altra, oppure può essere un'alleanza esplicita con la famiglia che fa un contratto, magari scritto, per un progetto comune.

Personalmente ritengo che non basti informare la famiglia, ma si debba tendere a definire un contratto: nei venti anni di sostegno si sono adottate soluzioni diverse; è un tema importante che dovrà essere al centro dell'attenzione anche nei prossimi anni.



Petra Weiss – Sfera.
Da: Bollettino SPSAS Ticino.

Una seconda opzione organizzativa è quella relativa al collocamento amministrativo del Servizio:

- Come servizio esterno: sull'esempio del Servizio medico psicologico, con il rischio di chiamarsi fuori o di non essere accettato e di non poter perciò essere efficace nei due livelli, individuale e di struttura.
- Come servizio affidato alle scuole speciali, come unità all'interno del Dipartimento dell'istruzione e della cultura che si occupa delle situazioni particolari, dai casi AI ai disadattamenti e agli alloggiati. Anche in questo caso sembrava troppo grande il rischio d'estraneità dai vari settori scolastici.
- Come servizio privato, in uno scenario di separazione netta: il sostegno come luogo privato di allievi e famiglie che si ritirano da una lotta ritenuta troppo difficile con la scuola? S'intendeva privato come ente non-profit, ma con mandato di prestazione, come per esempio fa da anni la Pro Infirmis nei confronti dell'AI.

La scelta è stata di affidarlo ai vari ordini di scuola sottolineando che l'allievo con problemi è un allievo della

scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media, che ne assumono l'intera responsabilità.

A queste scelte organizzative se ne è aggiunta una gestionale con la creazione della figura del capogruppo, cercando un equilibrio tra competenza tecnico-specialistica e coerenza della gestione scolastica.

Quanti cuochi per fare un buon risotto?

Fatta la scelta di un servizio interno ai vari ordini scolastici, andava definito il grado di autonomia del servizio, per essere sicuri che i due oggetti del problema – la scuola e l'allievo – fossero serviti con il necessario equilibrio.

Non si può infatti nascondere il fatto che per la scuola gestire al proprio interno allievi molto difficili è dispendioso, problematico, complesso: la tentazione di separare, di evitare così i conflitti, di salvaguardare aree intatte – apparentemente – è sempre presente ed è molto comprensibile: a corto termine e in una visione settoriale sembra la soluzione più semplice.

Dall'altra si pone il singolo allievo con i suoi limiti, i suoi problemi e i suoi diritti.

Si è pensato a un equilibrio tra due competenze relativamente autonome: capogruppo e direttore/ispettore. Per le scuole comunali si introduce un'ulteriore differenziazione tra le dipendenze amministrative (il comune) e quelle tecnico-pedagogico (il cantone).

È stata una buona scelta? La risposta può essere trovata più guardando al futuro che al passato.

Negli ultimi venti anni ci sono stati cambiamenti sostanziali nell'organizzazione scolastica: mi limito a citare la costituzione degli istituti scolastici, l'importanza sempre maggiore data all'autonomia di sede, al progetto pedagogico d'istituto.

In questo contesto di autonomia pedagogica e di attenzione posta sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi, e non più sul rispetto di regolamenti, le scelte strategiche generali riacquistano tutta la loro importanza.

Nel principio generale dell'integrazione, con la rinuncia alle classi parallele, la scelta difficile di classi poco omogenee dovrà essere mantenuta e inserita nei progetti di istituto. In questo nuovo contesto i ruoli rispettivi di capogruppo, direttore, ispettore, esperto, capoufficio potranno forse trovare nuove definizioni e nuovi equilibri: magari verso una maggior semplificazione e un'assun-

zione sempre maggiore da parte dell'istituto della globalità dei compiti educativi, compresa l'integrazione in generale non solo del disadattamento scolastico. Sarebbe l'occasione di dare alla famiglia e alla società nuovi spazi di collaborazione e di assunzione di ruoli attivi.

Vorrei essere capito bene: non auspico di abolire i capigruppo o di togliere il coordinamento cantonale, ma di avere la libertà di affrontare il problema con la stessa libertà con cui si è affrontano venti anni fa: si resta coerenti solo se si cambia.

E il pendolo va

Dopo vent'anni? Quali sono i cambiamenti tra 1979 e 1999?

Non tocca a me dare suggerimenti, lontano dal Servizio da alcuni anni: ho creduto fare opera utile riproporre alcuni dei poli di tensione, considerati importanti 20 anni fa. Credo sia utile rileggere le stesse tensioni, tenendo conto delle nuove realtà sociali e delle nuove forme organizzative della scuola.

Alcune cose mi sembrano costanti: il pendolo tra integrazione e separazione, la tentazione sempre presente di poter scegliere tra bene e male.

Difendo una visione con meno certezze, una visione che si potrebbe chiamare sistemica: non si sceglie tra bambino o scuola, tra scuola o famiglia, ma si cercano equilibri. Non si può scegliere tra giusto e sbagliato in una dimensione astratta e astorica, ma tra vantaggi e svantaggi di una soluzione specifica, scegliendo quella che adesso presenta minori svantaggi. Questa consapevolezza ci lascia aperti al cambiamento, a modificare le soluzioni, se mutano i dati della realtà in cui si opera. Cercando ancora una volta il minor male, come sembra siamo condannati a fare.

Questo modello lascia molti temi aperti, tanto da sperare che quando festeggeremo i trent'anni potremo – potranno – riferire e riflettere su equilibri diversi.

Mi rendo conto che non ho fatto neanche una citazione, né in latino come si usava, né in inglese come si usa. Me ne scuso e cerco di ovviare con una citazione in cinese, ovviamente tradotta: «Una società è tollerante se cambia il proprio capro espiatorio ogni cinque anni». È un augurio modesto, ma sarebbe già bello che sul banco degli asini non siedano sempre gli stessi.

Mauro Martinoni

Il passaggio dalla Scuola media al Liceo

Alcuni dati statistici per una sommaria descrizione della situazione al Liceo cantonale di Lugano 1

È noto che il momento di transizione da un ordine di scuola all'altro, persino nel periodo della scolarità obbligatoria, rappresenta una fase solitamente abbastanza delicata, fonte di preoccupazione per gli allievi e le loro famiglie, ma anche per gli operatori scolastici.

Per quanto riguarda il passaggio dalla scuola media al liceo, va ricordato come, nel giugno 1987, ebbe particolare eco la decisa presa di posizione dei proff. Egger, Giordan e Widmer i quali, nel loro *Rapport d'experts sur le lycée en quatre ans dans le canton du Tessin* (rapporto loro commissionato dal Dipartimento della pubblica educazione per valutare l'andamento della riforma degli studi liceali introdotta nel 1982), non esitarono a porre inquietanti interrogativi sulla reale idoneità della scuola media a preparare allievi in grado di seguire con successo gli studi liceali.

Anche in conseguenza della pubblicazione di questo *Rapporto sul liceo quadriennale*, peraltro assai criticato da più parti per i limiti da esso palesati sia sul piano metodologico sia per quanto riguarda l'approssimazione con cui si cercava di fare un primo bilancio delle sperimentazioni in corso, alla fine dell'anno scolastico 1987/88, il Consiglio di direzione del Liceo cantonale di Lugano 1 ha dato avvio a una raccolta sistematica di dati statistici relativi al passaggio dalla scuola media al liceo. Senza pretendere che i soli numeri e le indicazioni percentuali costituiscono un approccio adeguato a un problema la cui complessità richiederebbe analisi ben più articolate e approfondite, le tabelle che vengono qui presentate – anche per il fatto che riguardano ormai ben dodici anni scolastici – crediamo forniscano tuttavia un quadro descrittivo di qualche interesse e possano perciò favorire spunti di riflessione, utili forse per tornare a chinarsi sulla questione magari in un contesto più ampio (che consideri, per esempio, oltre ai cambiamenti strutturali intervenuti in

questi anni nei due ordini di scuola, anche l'evoluzione del cosiddetto tasso di licealizzazione nelle varie regioni, nonché i profondi mutamenti ancora in corso nella tipologia della popolazione scolastica dei settori medio e medio superiore, nelle aspirazioni e nelle attese delle famiglie rispetto alla scuola, nelle condizioni di lavoro dei docenti, ecc.).

Per la lettura dei dati, si tenga presente che nel 1990/91 è intervenuta una modificazione parziale nell'impostazione degli studi liceali e che, dal 1997/98, è in vigore il nuovo *Regolamento degli studi liceali* (24 giugno 1997), il quale dà attuazione alla recente riforma dell'*Ordinanza/Regolamento sugli attestati di maturità* (ORRM 1995) con cui, a livello federale, si sono tra l'altro aboliti i vecchi tipi di maturità e introdotte alcune importanti innovazioni. Si consideri infine che il comprensorio del Liceo di Lugano 1 riguarda grosso modo la città di Lugano, la Collina d'Oro, il Basso Vedeggio e il Malcantone; le sedi di scuola media pubblica che, in questi anni, hanno preparato la gran parte degli allievi iscritti al nostro istituto sono complessivamente sette: Agno, Barbengo, Bedigliora, Besso, Breganzona, Lugano, Viganello.

Per le rilevazioni statistiche si sono privilegiate quattro discipline, la cui funzione formativa e orientativa è stata ritenuta di particolare importanza: accanto alla lingua madre, sul cui ruolo centrale non occorre forse insistere, si sono scelte le tre materie (la matematica e le due lingue nazionali) per le quali lo stesso *Regolamento della scuola media* prevede uno statuto particolare (insegnamento e obiettivi di competenza diversificati).

La tabella 1 consente in primo luogo di verificare che gli allievi di prima liceo con voti finali insufficienti alla fine della scuola dell'obbligo sono assai poco numerosi; la cosa appare come scontata se si pensa sia alla natura degli studi liceali, principalmente concepiti in funzione di un