

Progetto di riforma della scuola dell'obbligo
"La scuola che verrà"
Presenza di posizione
del collegio dei capigruppo (CCG)
Servizio sostegno pedagogico della scuola media
(marzo 2017)

Riconosciamo e apprezziamo lo sforzo nel ribadire e consolidare le scelte politiche del Cantone a favore di una scuola più equa, inclusiva e di qualità. Una scelta adottata a partire dagli anni settanta che ora necessita di importanti correttivi, non solo sul piano (infra)strutturale e didattico, ma anche per quanto riguarda specificamente gli allievi con difficoltà d'adattamento e/o d'apprendimento senza dimenticare le misure a loro destinate. Costatiamo che le misure atte a garantire il benessere e la riuscita scolastica di questi allievi non sono state oggetto di una riflessione specifica e d'insieme.

I Bisogni educativi speciali (BES) degli allievi devono essere riconosciuti

Grazie all'esperienza trentennale del SSP e alla letteratura specialistica occorre ripensare l'immagine dell'allievo in difficoltà a scuola per poter garantire la differenziazione a livello pedagogico-didattico e nella valutazione delle competenze. Il progetto di riforma della scuola dell'obbligo non ne parla in modo specifico, ma si limita a predisporre gli interventi dei docenti/operatori del SSP nel nuovo quadro organizzativo dell'insegnamento disciplinare. Dal nostro punto di vista non riteniamo che con le sole misure strutturali, immaginate nel progetto di riforma per gestire l'eterogeneità, si risponda adeguatamente a tutti i bisogni di questi allievi.

Sosteniamo l'idea di D. Ianes secondo cui la scuola potrà fare un balzo in avanti quando s'approprierà e leggerà le situazioni dei numerosi allievi seguiti dal SSP attraverso il concetto di "Bisogno educativo speciale". Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli allievi, oltre a prevenirle, sarà una scuola davvero inclusiva quando eliminerà tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ogni allievo. Il progetto di riforma avanza proposte che non forniscono sufficienti garanzie, a livello normativo e procedurale, per rispondere ai bisogni educativi specifici dei singoli allievi.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è fondato su una lettura bio-psico-sociale del funzionamento problematico a scuola così come è descritto da documenti internazionali tra i quali spicca la classificazione ICF¹ dell'OMS. Abbraccia inoltre tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli allievi: sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significativi, ad esempio la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di svantaggio socio-culturale, ecc.

Tutte queste numerose e diversissime diversità hanno un dato che le accomuna e le rende uguali ovvero il diritto a ricevere un'attenzione didattica individualizzata, personalizzata ed efficace.

La scuola deve attrezzarsi concettualmente e con coerenza, nelle normative e nelle prassi, per dare piena cittadinanza e riconoscimento a ogni forma di funzionamento problematico a prescindere dall'eziologia.

Il concetto di BES non ha alcun valore clinico ma un valore "politico" perché permette d'agire nei contesti delle politiche di riconoscimento dei diritti, nell'adozione di misure specifiche e nell'allocazione delle risorse a fondare politiche di equità reali al di là delle etichette diagnostiche.

Gestire l'eterogeneità

Di fronte alle quattro forme didattiche previste dalla riforma² – proposte strutturali tese alla «*personalizzazione*» e alla «*diffusione sistematica della differenziazione pedagogica*» – riteniamo utile che si precisi che cosa s'intende quando si parla delle «*differenze esistenti fra gli allievi*». Non vi è alcun accenno alle difficoltà scolastiche (intese come danno, ostacolo oppure stigmatizzazione sociale) – in altri termini gli effetti "a valle" delle cause, le quali interessano principalmente i docenti e le famiglie – che una percentuale significativa di allievi (20-25 %) manifesta a scuola, in modo temporaneo o costante.

Le difficoltà d'apprendimento e/o d'adattamento degli allievi sono al centro delle preoccupazioni quotidiane del mondo scolastico. Nel documento "La scuola che verrà" non vi è un piano d'intervento, complessivo e proporzionato, per gli allievi in difficoltà a scuola. Occorrono nuovi strumenti concettuali e un quadro normativo di riferimento quale risposta ai bisogni educativi degli allievi che manifestano difficoltà di funzionamento

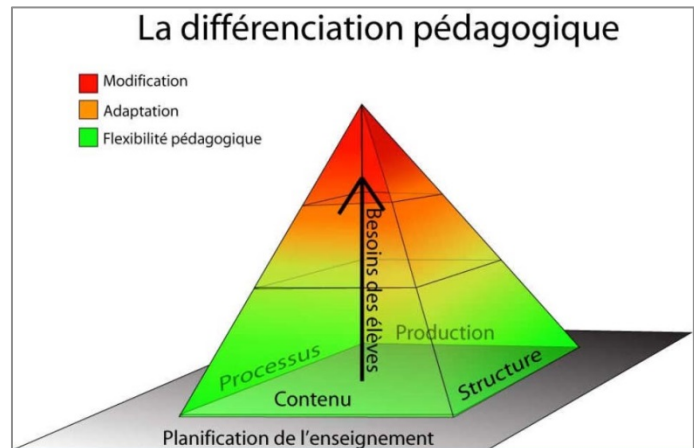
¹ Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute

² Le lezioni, i laboratori, gli atelier, le settimane o giornate progetto.

a scuola indipendentemente dalle cause o dall'eziologia. Occorre altresì prevedere ed esigere l'elaborazione di un progetto d'azione personalizzato che sia in grado di garantire l'applicazione a livello didattico delle misure necessarie senza dimenticare i criteri – preferibilmente predefiniti a livello dipartimentale – per la valutazione degli apprendimenti e delle competenze.

Nel progetto di riforma scolastica ci sembra insufficiente lo sfondo generale – "differenziazione pedagogica" – tramite unicamente proposte strutturali (v. nota 2). A nostro avviso, pensando soprattutto gli allievi con BES, occorrerebbe abbinare queste proposte a tre livelli di misure istituzionalizzate per garantire l'inclusione e la riuscita scolastica – sia in situazioni di apprendimento sia nei momenti della valutazione degli apprendimenti – già sperimentati in altri sistemi scolastici e schematizzati nella piramide³ della figura sottostante:

- ↳ La flessibilità pedagogica per tutti gli allievi;
- ↳ Le misure d'adattamento, descritte in un piano d'intervento esplicito definito a livello d'insegnamento disciplinare in collaborazione con il DSP, DDC/ODC, OPI⁴, dovrebbero permettere all'allievo con BES d'acquisire le medesime competenze, attenuando gli ostacoli, senza modificare le attese o le esigenze previste dal Piano di studio;
- ↳ La modifica delle attese, nell'ambito di un piano d'intervento concordato con le famiglie, significa ridurre le esigenze a livello di materia scolastica e intervengono quando le misure d'adattamento (da prevedere in tutti i casi) non sono sufficienti. Queste modifiche dovrebbero poi essere indicate nel «*Quadro descrittivo degli apprendimenti*».



La piramide d'intervento è un quadro sistematico che dovrebbe affiancare le misure strutturali per rispondere a ogni tipo di difficoltà a scuola e offrire il grado d'intensità pedagogica che corrisponde ai bisogni educativi specifici degli allievi.

Le misure d'adattamento (livello 2) e le modifiche delle attese (livello 3) necessitano contemporaneamente la definizione di norme e prassi specifiche a livello di UIM, in collegamento con le direttive⁵ DECS e dell'UPS a favore degli allievi che presentano un DSA (dislessia, disortografia e discalculia) – o meglio ancora, con "disturbi evolutivi specifici"⁶. Queste ultime direttive hanno dato un contributo e uno stimolo notevole alla differenziazione pedagogica ma le risposte a livello d'insegnamento e valutazione degli apprendimenti incontrano ancora incomprensioni, resistenze e ostacoli. Pregi e limiti evidenziati in una recente giornata di formazione con i Direttori ed Esperti di materia che dovranno a breve trovare una soluzione all'interno di un piano generale indipendentemente dalle diagnosi specifiche.

Un ripensamento specifico dovrebbe anche riguardare le "modifiche delle attese" (livello 3) che corrispondono all'attuale contenitore denominato "Differenziazione curricolare" (ex corso pratico) in modo che si faccia maggiore chiarezza e si possa offrire migliori garanzie nell'offerta educativa nell'adattamento o modifica curricolare (v. capitolo seguente "differenziazione curricolare").

A onor del vero il documento "la scuola verrà", a pagina 36, prevede già degli "adattamenti", anche a livello della valutazione, per «*un allievo debole che non dovesse raggiungere gli obiettivi minimi*». A parte la genericità del termine "*allievo debole*" e parlare di "*obiettivi minimi*" quando il Piano di studio parla diffusamente di competenze, non ci sembra sufficiente⁷ affermare che «*La differenziazione pedagogica, invece, si traduce all'interno dell'aula in pratiche di insegnamento che tengono conto e valorizzano per quanto possibile le differenze tra gli allievi ...*». A nostro avviso, condiviso da diversi docenti di materia, occorrono disposizioni di-

³ Schema proveniente da una presentazione da parte del *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (Québec), 2006

⁴ Docente di sostegno pedagogico, docente/operatori della differenziazione curricolare, operatori pedagogici per l'integrazione: quest'ultimi assunti dall'Ufficio della pedagogia speciale.

⁵ Direttive DECS per gli allievi dislessici, disortografici e discalculici, (n° 56 del 3 aprile 2014).

⁶ Per "disturbi evolutivi specifici" s'intendono, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA: dislessia, disortografia, discalculia, disgrafia), anche i disturbi del linguaggio, delle abilità non verbali e in particolare nelle abilità visuo-spaziali, della coordinazione motoria e –per la comune origine nell'età evolutiva- anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettuale può essere considerato un caso di confine tra la disabilità e il disturbo specifico

⁷ Nel senso che non offre alcuna garanzia nella reale applicazione a livello pedagogico-didattico.

partimentali (e non "per quanto possibile" !) che rassicurino i docenti quando applicano la differenziazione pedagogica, a livello didattico e durante la valutazione degli apprendimenti, ma allo stesso tempo garantiscano agli allievi e alle famiglie le misure necessarie per gli allievi con BES.

Differenziazione curricolare (DC)

Il progetto di riforma non parla specificatamente delle misure per gli allievi con diffuse ed elevate difficoltà d'adattamento e/o d'apprendimento. Ciò potrebbe significare che non si prevede alcunché e che tutto rimanga come adesso? In tutti i casi, in un progetto di così ampio respiro come la riforma della scuola dell'obbligo, non si può non parlarne.

Sulla base delle statistiche a nostra disposizione, circa il 3% degli allievi di scuola media usufruisce ora di questa modifica curricolare attraverso l'esonero a orario fisso da una o più materie oppure esoneri parziali da alcune ore-lezioni alla settimana (in modo fisso o a rotazione). Il documento "La scuola che verrà" non ne parla ed è lecito supporre che la differenziazione curricolare sarà mantenuta nella forma attuale; in tutti i casi ci chiediamo come si abbinerà concettualmente e operativamente alle quattro forme previste di "personalizzazione strutturale" sopraccitate e per quali allievi (quale sarà il loro profilo).

Le attività che si svolgono ora nella differenziazione curricolare sono in primo luogo, e di fatto, il sostegno agli apprendimenti curricolari (recupero scolastico/studio assistito) e in secondo luogo ma in modo marginale o accessorio attività tecnico-pratiche. Nel corso degli anni si sono quindi persi o attenuati i criteri per accedere a questa misura strutturale, modificando il tipo di attività e offerta educativa e formativa, vanificando lo spirito e la lettera di diversi articoli della Legge della scuola media e del relativo regolamento d'applicazione. Hanno sicuramente contribuito l'evoluzione e l'eterogeneità dei profili professionali dei "docenti della differenziazione curricolare" e i criteri nel proporre agli allievi e alle famiglie questa modifica curricolare.

A nostro avviso occorre mantenere, ma allo stesso tempo ripensare, il contenitore che per decenni ha svolto un ruolo positivo e si chiamava "corso pratico". Per gli allievi che necessitano una "modifica curricolare" sono da ricontestualizzare in maniera importante le condizioni di apprendimento (e d'insegnamento) affinché mantenga tutto il suo senso e il suo valore attuale anche in una scuola che, a giusta ragione, punta ad una più generalizzata differenziazione pedagogica. A questo proposito il CCG, in collaborazione con i DDC⁸, ha già avviato la riflessione su alcuni punti che riteniamo fondamentale:

- (a) Il termine "differenziazione curricolare"⁹, quale forma di modifica curricolare attraverso una "modifica delle attese", è decisamente inappropriata. A nostro avviso è preferibile partire dal concetto originario e parlare semmai di "Laboratorio (o atelier) tecnico-pratico".
- (b) L'abilitazione specifica (DFA) per coloro (soprattutto per i nuovi assunti) che intendono operare per questa categoria d'allievi.
- (c) Precisare il profilo degli allievi con "modifica delle attese".
- (d) La didattica in forma laboratoriale. Le attività che vi si svolgono devono essere prevalentemente in forma laboratoriale attraverso una didattica progettuale per rivalutare ed esercitare le competenze tecnico/pratiche -magari per progetti utili per la sede scolastica- recuperando così anche le fondamentali conoscenze e abilità scolastiche di base.
- (e) Ripensare i due statuti e rapporti di lavoro per i docenti, rispettivamente operatori della DC, per i medesimi compiti.
- (f) L'aula della DC è uno spazio fisico (arredato opportunamente) e mentale indispensabile.

Atelier e co-insegnamento

In linea di principio condividiamo gli argomenti del capitolo «Co-insegnamento con le risorse interne dell'istituto» (pag. 50-51). Occorre tuttavia segnalare diversi elementi di criticità¹⁰ nella parte operativa della proposta:

- ↳ Non possiamo dimenticare che il ventaglio dei compiti del DSP, diffusamente descritti in un mansionario, è già molto ampio per un orario di 30 ore settimanali (a tempo pieno) riservato unicamente agli interventi con o per l'allievo.
- ↳ La riforma prevede di riservare 1/3 del tempo di lavoro del DSP per la collaborazione con i docenti disciplinari/titolari specificando in modo alquanto generico che «I mesi di settembre e ottobre sono dedicati

⁸ Docenti o operatori della differenziazione curricolare

⁹ In particolare l'Art. 55 del Regolamento della scuola media e altri articoli connessi.

¹⁰ Alcuni dovranno essere analizzati prima della fase di sperimentazione negli istituti scolastici prescelti che applicano già o meno una qualche forma di co-insegnamento.

soprattutto alle classi di prima e seconde e in seguito si potrà valutare secondo i bisogni» (pag. 52). Si afferma inoltre che il DSP dovrà anche occuparsi «d'interventi didattici mirati» negli atelier per «l'italiano e la matematica nel primo biennio e la matematica e le L2 nel secondo ciclo» (pag. 14)¹¹. Il documento "La scuola che verrà" riconosce che «è difficile dare in questa sede indicazioni precise sulle modalità di collaborazione tra le risorse...» e esiste la necessità di «una chiara definizione dei ruoli e delle funzioni» (pag. 52). L'insieme di queste proposte (da una parte il DSP negli atelier e dall'altra il co-insegnamento) ci sembra poco approfondito se teniamo conto delle risorse attuali del SSP e del programma d'abilitazione dei DSP definito dal DFA¹², a meno che non si voglia ridefinire il mansionario, l'abilitazione e i criteri d'assunzione.

- ↳ Gli attuali DSP, non avendo una formazione/abilitazione per l'insegnamento disciplinare, difficilmente potrebbero assumere la gestione di un atelier per disciplina scolastica.
- ↳ Questi nuovi compiti per i DSP, in una complessa riorganizzazione della griglia oraria degli allievi, sottovalutano implicitamente la natura composita delle difficoltà che gli allievi manifestano a scuola e oggetto di segnalazione al SSP. In questo caso ci sembra che si voglia riconfigurare e polarizzare il ventaglio tradizionale degli interventi del DSP mettendo l'accento sull'accompagnamento disciplinare in classe a scapito degli interventi individualizzati nell'aula del DSP. Il tema merita comunque una riflessione, tenuto conto del quadro emerso dalle recenti statistiche del SSP, dove l'intensità dell'accompagnamento individualizzato e soprattutto il co-insegnamento varia notevolmente a seconda del contesto educativo di istituto.
- ↳ Condividiamo la necessità e l'opportunità che il DSP possa collaborare maggiormente con i docenti disciplinari, anche in classe, ma questo non può essere a discapito degli attuali compiti che riteniamo necessari e indispensabili per gli allievi e per le Direzioni scolastiche.
- ↳ A nostro avviso, prima di una sperimentazione, ma soprattutto di una generalizzazione della riforma, occorrerebbe interrogarsi sui criteri e l'entità delle risorse ordinarie SSP per ogni sede scolastica. Ci sembra, infatti, che l'attuale Art. 39 del RSM (risorse SSP) sia inadeguato a più livelli con i propositi della futura scuola dell'obbligo, in particolare della scuola media.
Troviamo valido anche per la scuola media, e meritevole di una riflessione approfondita, quanto si prevede¹³ per la scuola dell'infanzia e elementare: «Nel caso specifico della scuola dell'infanzia ed elementare, la riforma propone di prevedere l'assegnazione di un docente di appoggio a tempo pieno ogni 10 sezioni con i quali i docenti titolari possono collaborare». **A nostro avviso questo docente d'appoggio potrebbe essere attribuito analogamente nella scuola media nell'ambito degli atelier permettendo così anche una possibile mobilità professionale agli attuali docenti/operatori scolastici specializzati.**

La valutazione

La valutazione degli apprendimenti è da decenni lo scoglio contro il quale possono affondare il piacere e la motivazione ad apprendere, l'immagine di sé e il senso di autoefficacia degli allievi, senza dimenticare gli ostacoli artificiali e spesso prematuri nel determinare l'accesso a determinate strade dopo la scuola dell'obbligo.

L'idea di base è «rafforzare il valore descrittivo della valutazione» cioè descrivere «il grado di acquisizione delle diverse competenze» (pag. 31) attraverso tre distinti strumenti:

- La cartella dell'allievo;
- Il quadro descrittivo degli apprendimenti.
- La procedura per la transizione al post-obbligo.

Per quanto attiene la generalizzazione del "quadro descrittivo degli apprendimenti" temiamo che possa essere utilizzato in modo discriminatorio al di fuori della scuola dell'obbligo. Siamo per contro dell'avviso che tale descrittivo degli apprendimenti potrebbe essere particolarmente utile per gli allievi che non raggiungono la sufficienza in determinate discipline scolastiche, in presenza di modifica curricolare o nelle materie non valutabili.

Non possiamo tuttavia nascondere la difficoltà da parte dei docenti a declinare concretamente il quadro descrittivo degli apprendimenti per tutti gli allievi di scuola media. Vanno inoltre considerate le competenze necessarie e il carico di lavoro supplementare, per svolgere con scienza e coscienza i vari tipi di valutazione soprattutto per gli allievi che all'inizio e/o al termine di un percorso formativo non raggiungono le competenze minime richieste.

¹¹ Una scelta di politica scolastica legittima ma non si comprende perchè questi atelier non possano essere previsti anche per altre materie che ne trarrebbero un gran beneficio (storia, scienze e geografia).

¹² SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento

¹³ La scuola che verrà , pag 52.

Gli argomenti esposti nel capitolo concernente la differenziazione della valutazione (pag. 36) sono condivisibili. È comunque necessario approfondire e sperimentare le soluzioni operative per gli allievi "deboli" che "non raggiungono gli obiettivi minimi". Ribadiamo che il concetto di "allievo debole" è fortemente fuorviante e inappropriato: l'allievo è debole per rapporto a che cosa e a che livello? Come avverrà la valutazione (formativa, sommativa, certificativa) per gli allievi con disturbi evolutivi specifici?

* * * * *

L'analisi del progetto di riforma della scuola dell'obbligo ha sollevato i seguenti temi che da tempo sono al centro delle nostre riflessioni e che riteniamo pertinenti per la riforma della scuola dell'obbligo.

Identità del SSP e responsabilità del docente

In una prospettiva di cambiamento della scuola dell'obbligo, andrebbero opportunamente considerati quelli che sono gli orientamenti del SSP in riferimento ai ruoli e ai compiti attribuiti ai suoi docenti e operatori.

È opportuno ricordare che il SSP ha essenzialmente due peculiarità: si tratta di un servizio interno alla scuola e dispone di personale specializzato con una formazione e dei riferimenti scientifici che sono quelli della psicologia e della pedagogia di livello accademico. L'identità e la legittimazione dell'esistenza di un Servizio specialistico sono inoltre legate alla presenza nelle classi di allievi le cui caratteristiche sono descrivibili con il termine di allievi con BES.

Il focus delle proposte di riforma sembrerebbe posto esclusivamente sulla ricerca di risposte inerenti alla dimensione didattica-pedagogica (intesa come organizzazione scolastica) sottovalutando altri tipi di bisogni e problematiche a livello dell'allievo. Una risposta data esclusivamente sul piano della didattica e della pedagogia (seppur differenziata) corre il rischio di essere vana poiché si tratta di una risposta generica lasciando tutto il resto, o quasi, sulle spalle dei docenti disciplinari.

Nella scuola possiamo incontrare insuccesso scolastico senza disadattamento, disadattamento senza insuccesso, ma anche insuccesso scolastico con disadattamento. Ma questo non è ancora sufficiente perché il SSP deve rispondere sempre più alle emergenze e problematiche più diffuse, specie nella fascia d'età di allievi pre-adolescenti: i problemi di ansietà e di stress, i comportamenti a rischio (gesti autolesionistici, fumo, alcool, ecc.) i problemi relazionali con coetanei e adulti, i problemi legati alla sessualità e all'affettività e non da ultimo i conflitti con i genitori o all'interno dei nuovi modelli famigliari. L'intervento del DSP è accogliere l'allievo nella sua globalità e quotidianità, aiutarlo a fare chiarezza nella definizione di problemi specifici, prendere decisioni, affrontare momenti di crisi, confrontarsi con i propri sentimenti e i propri conflitti interiori o a migliorare le relazioni con gli altri nel rispetto dei valori, delle risorse personali e della capacità di ognuno ad autodeterminarsi. Sono problematiche ben note fin dalla nascita del SSP e che sono state approfondite in un numero speciale della Rivista SSP-SM ¹⁴.

Leggendo i documenti legati a "la scuola che verrà" percepiamo il forte rischio che l'identità professionale del DSP – di tipo clinico¹⁵ e psico-pedagogica, costruita faticosamente in poco più di trent'anni di presenza del SSP nella scuola dell'obbligo – venga misconosciuta a favore di una pratica che lo confinerebbe facilmente e sempre di più in quella di docente di "recupero" (studio assistito, detto più elegantemente) e per un numero di ore predefinito e, a quanto sembra, non negoziabile.

L'attività d'insegnamento, di recupero disciplinare (con la promozione di tutto quanto è possibile per assicurare una scuola della riuscita) è, in prima istanza, di competenza dei docenti di materia. Mandare in classe psicologi, pedagogisti o educatori per fare gli insegnanti è un po' come pretendere che il docente di materia faccia lo psicologo, il pedagogista o l'educatore.

Sin dalla sua introduzione nella scuola media il docente di sostegno assicura la sua presenza in classe, ma essenzialmente è richiesto e si propone per finalità che non sono legate solamente allo studio assistito: sono competenze d'altro ordine, rispetto a quelle del docente di disciplina, che gli vengono più sovente richieste. Gli interventi del DSP in classe sono perlopiù orientati nel senso di favorire la mediazione relazionale fra al-

¹⁴ Rivista del SSP ; n° 19, 2007

¹⁵ Dimensione che si esprime, fra l'altro, nelle forme del colloquio a sostegno dell'lo dell'alunno in difficoltà, della valutazione, diagnosi, bilancio, del lavoro psico-pedagogico di ripresa dei contenuti scolastici e di lavoro sugli aspetti trasversali dell'apprendimento, del colloquio e della mediazione con le famiglie, dei contatti con la rete interna e esterna alla scuola.

lievi, fra allievi e docenti, lo sviluppo di competenze trasversali, la prevenzione e la promozione della salute, la co-gestione di eventi critici.

Andrebbe, inoltre, considerato che il lavoro svolto in classe da parte del DSP – già oggi e in diverse situazioni, si avvicina a quanto preconizzato dal progetto di riforma, (v. recenti statistiche del SSP) – risulta praticabile con successo solo a determinate condizioni ovvero sulla base e con la premessa di dinamiche collaborative ben costruite e non indotte.

Riflettendo sulle proposte formulate nel progetto di riforma, sorge il sospetto che non sia riconosciuto nella sua specificità e nel suo valore anche il lavoro di tipo scolastico che i DSP svolgono con l'allievo; nell'aula di sostegno si può (e si deve) lavorare in modo diverso rispetto al lavoro in classe. È attraverso questo tipo di lavoro scolastico "diverso" da quanto si propone ed è proponibile in classe, che si possono raggiungere altri obiettivi (rimotivazione, ridare fiducia di sé nonostante le difficoltà e gli insuccessi, sviluppare strategie d'apprendimento, ecc.); nel lavoro in classe da parte del DSP ciò non è fattibile e il suo contributo verrebbe diluito e perderebbe in efficacia. Non a caso diversi allievi che lavorano con il DSP durante le lezioni chiedono in seguito di essere seguiti in individuale incrementando il numero di allievi seguiti. La presenza del DSP nei cosiddetti atelier avrebbe modalità e obiettivi che sono altri, poiché i suoi contributi procederebbero esclusivamente nella logica dello studio assistito.

Non si può nemmeno dimenticare o sottacere che tutta la dimensione clinica del lavoro del DSP con l'allievo richiede delle competenze specialistiche che vanno (e sono) assunte dagli psicologi e dai pedagogisti del SSP/SM(SE). Se non si vuole più riconoscere che il mandato del DSP sia di intervenire sul piano psicopedagogico, si rischia di commettere un grave errore poiché questo mandato verrebbe, di fatto, in gran parte snaturato e ciò andrebbe a discapito degli alunni che resistono agli interventi che prevedono (solo) accorgimenti e misure sul piano della didattica. Vi saranno comunque allievi che, per determinate ragioni, "resisteranno" anche alle forme di differenziazione e personalizzazione più "spinte".

Le risorse straordinarie o supplementari

Da almeno una quindicina di anni, nel tentativo di rispondere alle caratteristiche di una determinata frangia di allievi, il DECS, la Divisione scuola, l'UIM, l'USC, hanno optato per un certo numero di scelte e orientamenti affiancando ai docenti di disciplina altre figure professionali in aggiunta ai DSP e ai DDC. Solo in parte queste nuove figure sono state inserite nell'organico del personale del SSP (educatori e logopediste regionali) mentre altre sono rese disponibili dall'UPS (OPI¹⁶) o dall'UIM (per es. docenti di lingua e integrazione).

Riteniamo opportuno ripensare, nell'ambito della riforma della scuola dell'obbligo, l'insieme delle misure e risorse speciali che, nel corso degli anni, si sono aggiunte ai docenti di disciplina e di sostegno per rispondere a esigenze/emergenze emerse all'interno o all'esterno della scuola. Risorse e progetti specifici che rispondono a criteri, modalità d'intervento, profili professionali molto diversi (formazione di base e continua, statuto e remunerazione).

La seguente tabella riporta in modo schematico le situazioni che meriterebbero una migliore categorizzazione sulla base dei bisogni individuali degli allievi.

Sul versante allievi	Sul versante risorse
<ul style="list-style-type: none"> - Non conoscenza della lingua del territorio per ragioni culturali (alloglotti). - Giovani migranti: non accompagnati, traumatizzati, scolarizzazione assente o insufficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docenti di lingua e integrazione - Risorse straordinarie UIM - Differenziazione curricolare - DSP
<ul style="list-style-type: none"> - Presenza di disturbi specifici d'apprendimento (DSA) non compensati a scuola. - Non acquisizione automatismi di letto-scrittura e/o calcolo, malgrado una normale scolarizzazione. - Gravi difficoltà nell'attenzione con o senza iperattività 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia speciale - Direttive DECS - Logopediste regionali - Differenziazione curricolare - DSP
<ul style="list-style-type: none"> - Esternalizzazione comportamenti problematici e dirompenti e/o a rischio per se stessi o altri. - Presenza disturbi psichiatrici e difficilmente scolarizzabili. 	<ul style="list-style-type: none"> - Risorse straordinarie UIM - Educatori regionali - Risorse DSS - DSP - Differenziazione curricolare

¹⁶ Operatori pedagogici per l'integrazione

<ul style="list-style-type: none"> - Disabilità di natura sensoriale o motoria. - Presenza disturbi psichiatrici e problemi di comportamento. - Allievi limiti (percorso scolastico normale/scuola speciale) - Assenteismo scolastico (ansia e diverse forme di fobia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia speciale - Risorse straordinarie UIM - Educatori regionali - Differenziazione curricolare - Risorse DSS - DSP
--	--

Occorre far notare che questa categorizzazione delle situazioni particolari è inadeguata e per questo motivo riteniamo indispensabile che la scuola dell'obbligo conosca meglio, si familiarizzi e utilizzi il concetto di Bisogno Educativo speciale (BES), nell'ottica dell'ICF, elaborando il piano educativo personalizzato per l'allievo.

Occorre ricordare che ogni anno numerosi istituti scolastici, tramite o in collaborazione con il capogruppo SSP, richiedono regolarmente risorse straordinarie (UIM o UPS) perché quelle ordinarie del SSP sono insufficienti per rapporto ai bisogni educativi speciali di alcuni allievi. Sono situazioni che necessitano un accompagnamento regolare e individualizzato per diverse ore alla settimana. **Ciò significa che queste risorse straordinarie sono ormai strutturalmente necessarie in una logica di scuola inclusiva.**

Collaborazione con Dipartimento della sanità e della socialità (DSS)

- Nel 2007 la Divisione scuola, l'Ufficio dell'insegnamento medio e il SSP-SM hanno pubblicato e presentato alla stampa un documento intitolato "*Misure specifiche in merito alle situazioni gravemente problematiche o ingestibili con le risorse attuali*". Una di queste misure, ovvero quella inerente il collocamento in un istituto con scolarizzazione interna (misura H), meriterebbe un approfondimento (e aggiornamento) vista l'implicazione e il coinvolgimento di diverse istanze: da una parte l'UIM e l'UPS e dall'altra il DSS, con il SMP e l'Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani.
- Dopo dieci anni d'esperienza la scuola è regolarmente confrontata con un numero ridotto di allievi (circa 8-10 a livello cantonale) che manifestano disturbi psichiatrici certificati e spesso difficilmente scolarizzabili. Sono pochi casi che hanno però un impatto notevole a livello di classe (e lezioni) e istituto scolastico, in particolare la Direzione, mettendo spesso in allarme le famiglie.
- Sono allievi che necessitano un accompagnamento intensivo individualizzato per molte ore alla settimana (minimo 15 ore) che l'educatore scolastico regionale non può garantire. D'altra parte lo stesso Ufficio della pedagogia speciale solleva diverse perplessità nell'assegnare così tante proprie risorse per allievi di scuola media con questo tipo di disturbi e sintomatologia. In questi casi la scuola interviene come può con le proprie risorse oppure richiedendo risorse straordinarie; sono comunque misure 'tampone' – seppur indispensabili – non ottimali per nessuno.
- Occorre ricordare che in Ticino esistono delle strutture terapeutiche per i minori: i Centri psico-educativi (CPE) dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale (Stabio, Lugano e Gerra Piano) che accolgono giovani fino all'età di 12 anni e il Centro ARCO per adolescenti (Riva S. vitale), a partire dei 15 anni. In altri termini **non esiste una struttura terapeutica dai 12 fino ai 15 anni**.
Il collocamento in un Centro educativo minorile CEM¹⁷ del Cantone non rappresenta una soluzione ideale in quanto vi è la necessità di combinare una struttura (semi)residenziale con un progetto socio-terapeutico individualizzato e attività scolastiche interne alla struttura o in collaborazione con la sede scolastica di riferimento, simile ai CPE o ARCO.
- Il documento sopraccitato aveva proposto con lungimiranza la costituzione di un centro terapeutico con possibilmente una scolarizzazione interna tramite una collaborazione tra DECS e DSS.
- Per queste situazioni altamente a rischio, anche nello sviluppo stesso dei disturbi psichiatrici in età evolutiva, suggeriamo la possibilità per la scuola media, in stretta collaborazione con SMP, i genitori degli allievi interessati, o gli psichiatri che seguono in cura gli allievi, di far capo a "centri per preadolescenti" (semi)residenziali, a tempo pieno, che possano garantire cure e scuola, senza il tramite dell'UAP, già oberato di situazioni difficili, o decisione di un ARP.

Ottimizzare l'insieme delle attuali risorse per gli allievi con BES

All'interno della scuola dell'obbligo vi sarà sempre la necessità di personale specializzato (SSP, UPS) che segua allievi con BES su tre possibili piani:

- a livello individuale con l'allievo, in modo temporaneo o continuo, per al massimo un'ora alla settimana.
- in classe (accompagnamento scolastico e co-insegnamento), e in individuale, per favorire le "misure di adattamento" suggerite dalla piramide degli interventi sopraccitata.

¹⁷ Centri educativi minorili, Divisione dell'azione sociale e delle famiglie del Dipartimento della sanità e della socialità.

- l'accompagnamento individualizzato e/o personalizzato, sulla base di un progetto educativo personalizzato, per diverse ore alla settimana nel cosiddetto "laboratorio tecnico-pratico" oppure con gli operatori pedagogici per l'integrazione (UPS).

Nel capitolo concernente le risorse straordinarie abbiamo già affrontato l'argomento e a conclusione di questa nostra presa di posizione, tenuto conto che il SSP è un servizio integrato a pieno titolo nella scuola dell'obbligo e che da diversi anni si è instaurata una costante, proficua e stretta collaborazione con operatori dell'Ufficio della pedagogia speciale nel seguire diversi allievi con disabilità o disturbi evolutivi specifici, siamo dell'avviso che il SSP possa essere riconosciuto quale centro di competenza della scuola dell'obbligo inglobando, accanto ai propri docenti/operatori (DSP, DDC/ODC, educatori e logopediste regionali), sia gli OPI sia i docenti di lingua e integrazione per gli allievi alloglotti.