

# “LA SCUOLA (MEDIA) CHE VERRÀ”

riflessioni

Daniele Lucchini

08 aprile 2015

Assistendo alla presentazione, da parte dei responsabili dipartimentali, delle linee guida per una riforma globale della scuola dell'obbligo (SDO), non si può che restare affascinati dalle prospettive indicate e di potervi contribuire nonostante le difficoltà e gli ostacoli. La successiva lettura approfondita del relativo testo, con il costante confronto con la realtà e senza dimenticare la storia della scuola media in Ticino – del SSP in particolare –, ha progressivamente ridotto l'entusiasmo trasformandosi a volte in delusione con non poche preoccupazioni. Le speranze sono riposte nel previsto modello dettagliato.

Le considerazioni che seguono si riferiscono in modo esclusivo alla scuola media perché è il settore in cui lavoro e dove si preannunciano i maggiori cambiamenti.

Non si può che condividere e apprezzare i «*due concetti chiave*» (continuità e innovazione) e i «*tre pilastri*» (educabilità, inclusività ed eterogeneità). Si dimenticano però quali sono i “**bisogni normali**” e gli obiettivi per gli allievi della futura SDO. A titolo puramente indicativo si poteva per esempio fissare un possibile orizzonte – la “riuscita a scuola”<sup>1</sup> – dando così anche una proiezione oltre i confini dell'istituzione scolastica e integrando l'orientamento e la formazione nel corso della carriera professionale. Stupisce in particolare che non si ricordi di che cosa hanno normalmente bisogno<sup>2</sup> gli allievi, per esempio: sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, d'identità, di valorizzazione, ecc.

Questo avrebbe anche permesso di colmare un vuoto che appare incomprensibile (o quasi! Mi spiego più avanti) in un progetto di riforma di questa portata poiché si astiene dal parlare di quegli allievi che i loro bisogni normali sono resi complicati, ostacolati più o meno volontariamente<sup>3</sup>, per diversissime cause e hanno bisogno di competenze, procedure, condizioni e misure speciali. Il non parlarne, in un progetto di riforma complessiva di un sistema scolastico, li discrimina doppiamente perché da una parte non si affronta organicamente la questione e dall'altra, per ottenere visibilità e risposte ai loro bisogni speciali, si rafforza di riflesso la continua ricerca di diagnosi medico-psicologiche. Deve preoccupare l'imperversare delle certificazioni (e specifiche direttive dipartimentali ad hoc<sup>4</sup>) per una percentuale non indifferente di allievi per ottenere gli adattamenti che necessitano, favorendo così la delega a specialisti con buona pace per l'inclusione; sono i segnali di qualcosa che manca nella scuola.

Nel progetto di riforma l'argomento è invece ... affrontato in un'ottica organizzativa, gestionale, riservandogli un intero capitolo: “*gestire l'eterogeneità*”. È una vecchia impostazione che può e dovrebbe essere superata; la ricerca e la letteratura ci offrono diversi spunti teorici e pratici. Questa visione mi ricorda l'emergenza all'inizio degli anni 2000 quando si parlava di “casi ingestibili”, riferiti alla capacità/possibilità di un istituto scolastico di farvi fronte, per poi diventare i “casi difficili” e negli ultimi anni le “situazioni particolari”. Il problema è gestire gli allievi o rispondere ai loro bisogni? Sono le due facce della stessa medaglia ma nella realtà la visione e l'approccio seguono logiche distinte.

È forse anche utile ricordare che le richieste che arrivano specificatamente al SSP corrispondono ancora all'idea di norma, di rendimento e/o comportamenti “normali” e gli operatori devono scegliere fra priorità opposte a seconda degli interlocutori: docenti, famiglia e allievo. Il progetto di riforma non affronta temi da decenni sul tappeto<sup>5</sup> ma tuttora validi: per esempio quali dovranno essere le relazioni tra il SSP e l'istituzione scolastica? La scuola, il SSP, è al servizio dell'allievo (dei suoi bisogni) oppure è quest'ultimo al servizio del modello di scuola desiderato?

<sup>1</sup> A questo proposito è illuminante il documento dell'Ontario “*Tracer son itinéraire vers la réussite*”.

<sup>2</sup> “*Si considera il concetto di bisogno non tanto come una mancanza, una privazione o una deficienza, in sé negativa, ma come una situazione di dipendenza (interdipendenza) della persona dai suoi ecosistemi*”. (D. lanes)

<sup>3</sup> per ignoranza, limiti professionali o in nome di un confusa idea di eguaglianza ed equità.

<sup>4</sup> Rif. Direttive dipartimentali per gli allievi con disturbi specifici d'apprendimento (dislessia, ecc.)

<sup>5</sup> E. Dozio, “*Il servizio di sostegno pedagogico, 20 anni dopo*”, Rivista del SSP, n° 18, gennaio 2000.

L'assenza di un quadro teorico e concettuale di riferimento, di cosa e quali sono i bisogni normali e speciali<sup>6</sup> degli allievi, brillantemente esposti da D. Ianes con il termine di "*speciale normalità*"<sup>7</sup>, rende forse vana se non impossibile la formulazione di proposte di dettaglio inserite in un quadro coerente e chiaro.

Le idee esposte nel progetto "La scuola che verrà" risentono più volte e a vari livelli di questa e altre assenze e di seguito cercherò d'evidenziarle.

## Principio di inclusione

Da un po' di tempo circola sempre più il concetto d'inclusione, ma cosa significa includere e soprattutto come si caratterizza e qualifica una scuola –un istituto scolastico– inclusiva?

Significa forse:

- La capacità d'intercettare il disagio là dov'è e nelle forme in cui si manifesta? Qual è la soglia di riconoscimento? Chi e come individua? Quali sono i principi chiave e il paradigma dell'inclusione?<sup>8</sup>

- La capacità di rispondervi, dialogando con le famiglie e offrendo risposte idonee e personalizzate? Qual è l'inclusione di qualità?

Ma prima ancora, occorre chiedersi chi bisogna includere; riferirsi semplicemente a "*accogliere allievi diversi fra loro*" mi sembra troppo e pericolosamente semplice. Le linee guida della riforma non danno risposte, o almeno ipotesi di lavoro, a riguardo. Se non si vuole che il termine inclusione diventi la parola feticcio per i prossimi anni occorre una chiarificazione e maggiore concretezza; si spera nei dettagli applicativi della riforma.

Dato che si parla d'inclusione non si può non parlare di autovalutazione di ogni istituto scolastico tanto più che sono state fatte diverse esperienze positive. Sarebbe utile che dalla fase della sperimentazione si passi all'implementazione e alla generalizzazione<sup>9</sup> quale guida e sostegno al raggiungimento dei principi guida della riforma della SDO, ma anche quale possibile e necessario contrappeso per un'eventuale accresciuta autonomia.

## Le risorse umane e professionali all'interno della scuola

Lo stupore di fronte alla proposta di riforma non si limita all'assenza di un approfondimento dei cosiddetti "allievi diversi fra loro" ma anche per quanto riguarda i vari attori che lavorano nella scuola formando una comunità educativa; il documento si dilunga unicamente sul docente disciplinare. Ne "la scuola che verrà" il primato sarà dunque l'insegnamento e la gestione delle lezioni?

Oltre a non ricordare diverse figure per nulla marginali o rigidamente relegate ai loro compiti specifici non direttamente legati all'insegnamento (bibliotecaria, custode, segretaria, orientatore professionale ma aggiungerei anche il direttore scolastico, gli Esperti di materia e i capigruppo SSP) un capitolo a sé meriterebbe l'evoluzione storica delle figure professionali che si sono inserite progressivamente nella SDO. Mi riferisco in particolare al personale scolastico che conosco maggiormente e che ha ruoli, statuti, formazione, procedura d'assunzione, molto variegati e compiti a volte parzialmente sovrapponibili: DSP, docente d'appoggio, Docente o operatore della differenziazione (ex docente di corso pratico), operatori scolastici specializzati (UPS), docente o operatori per "casi difficili", educatori, logopediste.

La creazione di un SSP, composto unicamente per molti anni da docenti di sostegno pedagogico (DSP) e di corso pratico (DCP), e integrato nella nascente scuola media, è stata caratterizzata da rischi, incomprensioni e notevoli difficoltà in un contesto già di per sé non facile in quanto riuniva due sistemi scolastici: maggiori e ginnasio. Il funzionamento attuale risente ancora, senza soluzione di continuità, di questo retaggio storico, anche se è infine riconosciuta l'importanza del SSP.

---

<sup>6</sup> L'aggettivo speciale denota quegli specifici bisogni che tutti gli allievi possono manifestare a seguito di difficoltà temporanee o permanenti la cui presenza e rilevazione richiedono da parte del sistema scuola attenzioni particolari e risorse specifiche senza le quali verrebbe meno il diritto all'educazione. D. Ianes afferma inoltre che il relativo concetto di bisogno educativo speciale è politico nella misura in cui stabilisce quali siano le situazioni che hanno diritto a forme di individualizzazione e personalizzazioni nella scuola.

<sup>7</sup> Occorre ricordare che già l'UNESCO, nel 1997, ne parlava.

<sup>8</sup> v. Cristina De Vecchi (2013), Norberto Bottani e Luciano Benadusi "Uguaglianza e equità nella scuola" (2006)

<sup>9</sup> v. Rapporto esperienze DAASI.

Per diversi anni si è discusso sull'identità professionale dei DSP e DCP, sul continuo ed estenuante confronto con i docenti di materia, di ruoli e statuto. L'estensione di queste figure specialistiche è stata fatta progressivamente negli anni più recenti (dal 2000) per rispondere a diverse emergenze o esigenze puntuali.

Da tempo non c'è più stata una riflessione complessiva, con magari il supporto di studi e dati statistici, anche perché il dibattito si polarizzava e s'infervorava, senza soluzione e aderenza alla LORD<sup>10</sup>, attorno alla questione dello statuto e relativo diverso rapporto di lavoro (docente o operatore). Mi ripeto: nella "scuola che verrà" non si affronta la questione e rimangono in sospeso diversi interrogativi che concernono i ruoli e i compiti di tutte queste figure professionali che affiancano i docenti disciplinari.

Il primo quesito che si pone è se in una scuola inclusiva le diverse figure professionali che attualmente si occupano del "sostegno pedagogico" degli allievi potranno(dovranno) scomparire ma forse è più corretto parlare di una mutazione...strutturale(?).

All'inizio di questo mio scritto facevo notare l'assenza (atto mancato?) di un riferimento agli allievi con "speciale normalità" e alle figure professionali non disciplinari. A questo punto sorge spontaneamente l'interrogativo se non vi sia una teoria implicita di fondo secondo la quale, in questa futura scuola inclusiva, ogni docente di materia debba diventare anche "docente di sostegno" attraverso una specifica formazione di base e continua e incoraggiando il lavoro di collaborazione tra docenti (lavoro in team, co-teaching). S'imporrebbe dunque, agli occhi dei promotori di questa riforma, una trasformazione del personale del SSP o in generale del modo di rispondere ai bisogni speciali? Un interrogativo legittimo e necessario<sup>11</sup> che però il progetto di riforma si guarda bene di porre e abbozzare.

In secondo luogo occorrerebbe sapere quale percorso di aggiornamento/riqualifica –permanente?– si prevede, per gli "operatori" del SSP, ma penso anche al corpo insegnante, per permettere questa mutazione in linea con il modello di SDO; già nella fase di un'eventuale sperimentazione.

Non da ultimo bisognerebbe soffermarsi sull'assegnazione e distribuzione di risorse specialistiche operanti all'interno della scuola. Finora si sono seguite due vie:

- 1) risorse ordinarie (DSP, DDC/ODC) in base al numero di sezioni per rispondere ai diversi bisogni e compiti all'interno di un istituto scolastico. C'è da chiedersi se il numero delle sezioni sia l'unico e più idoneo criterio a fronte delle enormi diversità locali e regionali in cui si trovano i diversi istituti scolastici.
- 2) risorse ad hoc, sulla base di una valutazione accurata della situazione (modello biopsicosociale secondo l'ICF<sup>12</sup>) e dei bisogni speciali: UIM, UPS. In questo caso il destinatario e l'intervento sono i singoli allievi e i propri ecosistemi.

Recentemente si è inserita una terza via; l'assegnazione di risorse su base regionale (educatori e logopediste) i cui destinatari sono da una parte gli istituti scolastici e dall'altra gli allievi con bisogni educativi speciali.

Interrogativo: questa impostazione risponde ancora alle future sfide, alle esigenze del modello di scuola auspicato e a una gestione oculata e ponderata delle risorse?

### Il consiglio di classe e il docente di classe

In merito agli attori scolastici, non vi è alcun accenno, nel progetto di riforma, al ruolo centrale del **consiglio di classe** (CC).

Pur apprezzando il riconoscimento e le prospettive –seppur generiche– per il ruolo sicuramente impegnativo del **docente di classe**<sup>13</sup>, occorre però anche chiedersi che cos'è oggi il CC nei diversi istituti scolastici. A questa domanda, per chi ha avuto l'opportunità di partecipare in numerose occasioni a questo consesso, verrebbe voglia di "stendere un velo pietoso", se non fosse che, parlando di "ge-

<sup>10</sup> v. Art. 79, Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti.

<sup>11</sup> Si veda le discussioni nella vicina Italia a riguardo delle nuove direttive del MIUR a proposito di allievi BES e docenti di sostegno pedagogico; in particolare le reazioni alle tesi di D. Ianes (« *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno, verso una scuola inclusiva* », 2014, Erickson).

<sup>12</sup> ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della Salute). Modello di riferimento per le procedure di valutazione standard.

<sup>13</sup> Per chi lo svolge con impegno e serietà professionale.

stire l'eterogeneità", qualcuno dovrà individuare e analizzare i bisogni, predisporre e monitorare collegialmente determinate misure, e questo può farlo solo chi lavora quotidianamente e a stretto contatto con gli allievi. Sfortunatamente nel progetto di riforma la gestione dell'eterogeneità è riferita unicamente agli ambiti disciplinari e strutturali.

Anche in questo caso l'assenza di cosa sono i bisogni normali o speciali degli allievi e di come farvi fronte mette in luce, a mio modesto parere, i limiti del progetto complessivo della riforma.

Ne consegue che le riunioni dei CC continueranno ad avere unicamente, nei fatti, un ruolo burocratico di espressione dei giudizi e delle valutazioni finali, con un occhio attento all'orologio?

## **Differenziazione e personalizzazione**

Tenuto conto dell'eterogeneità degli allievi e della necessità di rispondere alle loro caratteristiche e bisogni, la riforma si appoggia su due assi portanti:

1. a livello pedagogico-didattico la «**differenziazione pedagogica**».
2. a livello strutturale la «**personalizzazione dei percorsi formativi**».

Per quanto concerne la differenziazione pedagogica si parla sommariamente d'incentivarla senza immaginare le possibili forme progressive o **gradi di differenziazione** come per esempio vengono prescritte in altri paesi <sup>14</sup>: la flessibilità pedagogica offerta a tutti gli allievi, gli adattamenti che non modificano ciò che poi si valuterà, le modifiche, cioè dei cambiamenti delle situazioni d'apprendimento e di valutazione.

La personalizzazione in quanto principio è fortemente condivisibile, dispiace che nel documento "La scuola che verrà" è circoscritto agli aspetti strutturali o all'organizzazione didattica. Non citando gli allievi con bisogni speciali non si ha, infatti, l'opportunità di riflettere e magari pronunciarsi su uno strumento indispensabile e concreto come il progetto didattico personalizzato (formalizzato)<sup>15</sup> che abbia la funzione di documentare, previa analisi della situazione, i gradi o forme di differenziazione, le diverse strategie d'intervento programmate ma anche la valutazione degli apprendimenti nelle diverse discipline<sup>16</sup>. Alle nostre latitudini è ancora poco o per nulla sviluppato. Cito alcuni esempi: dal più semplice, paragonabile all'iscrizione all'insegnamento religioso, per la differenziazione curricolare (esoneri dalle materie), al più recente riservato ad allievi con disturbi specifici d'apprendimento o gravi difficoltà di letto-scrittura.

S'impone a mio parere un approfondimento<sup>17</sup> e un interrogativo di fondo: la riforma della SDO ritiene opportuno introdurre e regolamentare un unico strumento-protocollo –utile e richiesto spesso sia dai genitori sia dal personale scolastico e specializzato– che rappresenta in un certo senso l'applicazione pratica del concetto d'inclusione oltre che un contratto esplicito tra scuola e famiglia?

## Il "corso pratico"

In quest'ordine d'idee l'attuale sistema per le modifiche curriculari, previo accordo formale delle famiglie, e che fino a pochi anni fa andavano sotto il cappello del "corso pratico" e ora denominato ahimè <sup>18</sup> "differenziazione curricolare" (DC), necessita una riflessione specifica e approfondita.

Il primo quesito riguarda il futuro, in una scuola inclusiva, di questa forma attuale di "micro esclusione" attraverso l'esonero fisso da una o più materie; nel progetto non se ne parla. Non vanno poi trascurati, visto che predomina l'esonero dall'insegnamento del tedesco (o addirittura, seppur localmente, del-

---

<sup>14</sup> *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation* (document de soutien) <http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?article596>

*Évaluation des apprentissages : Cadre de référence* <http://clindoeilpedagogique.net/spip.php?article117>

<sup>15</sup> Esistono vari esempi di dispositivi. In Italia si parla di PDP (nota ministeriale del 2013) mentre in altri paesi francofoni di «Plan éducatif personnalisé» o «Plan d'accompagnement personnalisé».

<sup>16</sup> Obiettivi e contenuti d'apprendimento, metodologie e misure compensative/dispensative, modalità di verifica, obiettivi minimi ed esami, valutazione formativa e finale, assegnazione compiti e rapporti con i genitori.

<sup>17</sup> Per quali allievi-situazioni, chi deve e come redigerlo, la procedura, i contenuti, i destinatari,

<sup>18</sup> V. Messaggio e relativa modifica della legge (2011) : « "Cantonalizzazione" del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole comunali, suo potenziamento e revisione di quello della scuola media »

la matematica), gli effetti negativi nell'accesso a formazioni post-obbligatorie senza questa nota scolastica.

Negli ultimi dieci anni vi è stata un'evoluzione sia del personale insegnante sia del profilo degli allievi e delle rispettive aspettative a riguardo. In passato era riservato ad allievi con numerose insufficienze difficilmente recuperabili, fortemente demotivati nei confronti delle normali attività scolastiche e interessati ad attività di tipo pratiche e interdisciplinari in previsione di un quanto mai prossimo inserimento in una formazione professionale. Allo stato attuale vi accedono numerosi allievi con l'espresso desiderio-promessa, condiviso dai genitori e dal corpo insegnante, di ottenere in questo modo la licenza e di conseguenza la relativa offerta di recupero e sostegno del curriculum scolastico. È noto che alcuni settori del corpo insegnante apprezzano questa forma di esclusione-omogeneizzazione dal(del) proprio gruppo classe con anche l'intento, per nulla nascosto in rari casi, di *"non abbassare il livello nei corsi B"* (sic.).

Il tema è sensibile e ben conosciuto perché tocca la cultura inclusiva di un istituto scolastico ed è evidenziato dalle percentuali degli allievi con "differenziazione curricolare"; d'altra parte alcune sedi scolastiche sono notoriamente contrarie a qualsiasi modifica curricolare che preveda esoneri a orario fisso dalle materie senza alcuna valutazione finale.

Ne consegue una situazione non facile per i docenti/operatori della differenziazione curricolare che devono oscillare, come un pendolo, fra esigenze contraddittorie e difficili da organizzare e sviluppare all'interno di questo contenitore educativo. Per di più predomina l'unico vero obiettivo esplicito e concreto che mal si concilia con i bisogni normali/speciali di questi allievi; l'ottenimento della licenza.

I criteri e le procedure per accedere a questa modifica strutturale del curriculum scolastico, nella pratica, si sono allentati temendo da una parte una diminuzione degli allievi della DC (e quindi poter omogeneizzare il gruppo classe) e dall'altra la difficoltà ad applicare in classe una differenziazione pedagogica adeguata per allievi con grandi difficoltà e bisogni speciali.

In futuro dovrà esserci ancora un "laboratorio tecnico pratico"<sup>19</sup> all'interno dell'istituto scolastico, con una chiara impronta pedagogico-didattica e riservata a una percentuale minima ed eccezionale d'allievi, ma il processo decisionale e la progettazione dovrebbero essere riviste e rese più neutre da qualche meccanismo simile, ma molto più semplice, alla PVS per la pedagogia speciale: separazione da chi segnala, attraverso un'analisi della situazione e dei bisogni, da chi decide. In questo nuovo contesto formativo potrebbero inserirsi gli attuali educatori della scuola media. In tutti i casi, la presenza di due tipi di statuti per il medesimo compito –docenti o operatori– deve essere superata.

Ne consegue un'auspicata modifica dei criteri per l'assegnazione (ore) e assunzione degli attuali e futuri DDC/ODC ai diversi istituti scolastici.

### L'accompagnamento scolastico individualizzato, personalizzato e specializzato

In questo capitolo vorrei affrontare un problema molto sentito nei confronti del quale la scuola media non è mai riuscita a trovare una soluzione complessiva e organica con le proprie risorse ordinarie. Il progetto di riforma della SDO non lo affronta in modo specifico con (forse) l'incauta speranza che le misure proposte siano implicitamente e indirettamente una risposta sufficiente.

Vi sono numerosi allievi<sup>20</sup>, già a partire dei primi giorni e anni di scuola media, per i quali non è sufficiente l'ora settimanale con un DSP e con il passare dei mesi/anni si acutizzano il disagio –alimentandosi con diverse sintomatologie– le incomprensioni e le frustrazioni (docenti, allievo e genitori). Volendo stare sul generale, le elevate e diffuse difficoltà si situano esclusivamente in fase di apprendimento ma può a volte combinarsi con reazioni comportamentali problematiche causate da fattori personali e/o ambientali (scuola e/o famiglia).

Questi allievi necessitano un accompagnamento scolastico individualizzato e personalizzato importante, in modo temporaneo o permanente, valutabile tra le 4-8 ore-lezione settimanali (molte di più per disabilità sensoriali, motorie, ecc.)<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Occorre riappropriarsi del vecchio ma ancora valido termine-concetto di « laboratorio : v. Don Milani ma anche, F. De Bartolomeis, in *"Sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria e possibile,"*, Hilda Girardet In *"Aspetti cognitivi della didattica di laboratorio"*.

<sup>20</sup> Rincesce che non ci sia, a mia conoscenza, un dato statistico o una ricerca a livello cantonale che abbia analizzato il fenomeno.

<sup>21</sup> Vale la pena precisare che include : le ore dirette con l'allievo in classe, le ore in individuale, l'indispensabile e costante collaborazione con i vari docenti per definire e coordinare (con fatica !) gli interventi.

È una delle conseguenze dell'ottima scelta politica di tener basso il numero di allievi con scolarizzazione speciale.

Molti DSP riconoscono che alcuni dei propri allievi avrebbero l'esigenza di un sostegno più individualizzato e intensivo ma che non possono offrire per diverse ragioni:

- troppi allievi seguiti a "sostegno pedagogico".
- la progettazione e gli interventi per queste situazioni richiedono competenze e modalità specifiche che non possono rientrare nel già ampio ventaglio dei compiti del DSP.
- Il DSP (non tutti) non è o non si reputa formato oppure interessato a questo compito che si avvicina maggiormente alla pedagogia speciale.

Se questi allievi-situazioni presentano da tempo e in modo acuto anche problemi di comportamento si è potuto fare appello alle risorse "casi difficili" o all'educatore regionale della scuola media. In altri casi, negli ultimi anni, un aiuto importante è venuto dalla pedagogia speciale tramite la PVS; non a caso vi è stata un'esplosione di richieste<sup>22</sup> al punto che il capo ufficio della pedagogia speciale (prima Marzio Broggi e recentemente anche il suo sostituto Massimo Scarpa) ha dovuto fissare un tetto massimo per la scuola media.

Il tema merita una riflessione all'interno del progetto di riforma della SDO perché, anche prevedendo l'applicazione ottimale e a regime delle misure previste, rimarranno comunque degli allievi che hanno risorse e modalità di funzionamento (risorse cognitive, ritmi di lavoro, stabilità degli apprendimenti, organizzazione e autonomia personale, strategie di studio e apprendimento, stima di sé, ecc.) ben al di sotto della norma e necessitano una costante mediazione e sostegno.

A questo proposito occorre sapere in primo luogo se per questi allievi<sup>23</sup> le risposte personalizzate dell'istituzione scolastica debbano rientrare nell'ordinario, fermo restando i limiti sopraccitati, o continuare a essere straordinarie con le complesse e lunghe procedure per attivarle. In seguito occorre interrogarsi sulla presenza nell'istituto scolastico di diverse figure professionali per il "sostegno pedagogico", con diversi referenti e statuti. In un certo senso si tratta di riflettere nuovamente sul ventaglio dei compiti e delle situazioni per le quali è richiesta l'opera del DSP o, come già accennato sopra, del docente/operatore della differenziazione curricolare e dell'educatore regionale.

### "Pedagogia differenziata" e profili allievi/classe

Il capitolo in questione, soprattutto a livello operativo, solleva non poche perplessità quando si afferma che *"sarà utilmente sostenuta dall'uso di un profilo della classe e di un profilo dell'allievo"* (p.20). Per di più si prospetta una *"valutazione diagnostica"*, in merito al profilo dell'allievo, per cui il *"sostegno pedagogico potrebbe fornire un interessante supporto"*.

Un'idea innovativa e corretta, in linea con i dettami di una differenziazione pedagogica, se non fosse che nella trasposizione pratica occorreranno parecchie delucidazioni, come minimo, tanto più che stravolge non poco i compiti attuali e le risorse professionali del SSP per non parlare delle effettive ricadute sulle scelte didattiche dei diversi docenti disciplinari.

Al momento ho molti dubbi sulla praticabilità e l'utilità di un profilo di tutti gli allievi e di tutte le classi a sostegno della differenziazione pedagogica; non trascurerei nemmeno la gestione ottimale d'informazioni, pur sempre sensibili, in rispetto della protezione dei dati personali. Mi chiedo inoltre se non sia opportuno che una valutazione dei profili dell'allievo o diagnostica (termine infelice) sia neutrale e indipendente da, (in)volontarie e/o esplicite, pressioni o interferenze: docenti, famiglie, Esperti di materia. In altri termini, una potenziale ingerenza in un campo che spesso i docenti e gli Esperti di materia non apprezzano e che in tutti i casi –come ogni DSP ben sa– non tengono di solito in considerazione. Sarebbe utile e interessante conoscere l'opinione e le proposte degli Esperti di materia in merito agli allievi che presentano (gravi) difficoltà d'apprendimento nelle proprie materie.

In tutti i casi ritengo indispensabile una "valutazione diagnostica" per gli allievi con bisogni educativi speciali nell'ambito di un auspicato e unico "progetto didattico personalizzato (formalizzato)" –o come lo si vorrebbe chiamare– di cui ho accennato poc'anzi.

---

<sup>22</sup> Aumentando notevolmente l'onere lavorativo del capogruppo del SSP per compilare la PVS.

<sup>23</sup> Occorrerebbe definire il profilo, i criteri.

## La valutazione

È un tema classico della scuola come pure gli esiti; che cosa si è generalizzato della Riforma 3 quando si proponeva di rendere le procedure di valutazione più coerenti e funzionali all'insegnamento e all'apprendimento degli allievi?

Va comunque riconosciuto che il progetto di riforma della SDO riprende le apprezzate “dieci tesi sullo sviluppo della valutazione degli allievi nella Scuola media”.

Se ne potrà parlare in modo più specifico quando sarà presentato il nuovo Piano di studi tanto più che s'intende passare da un insegnamento disciplinare per obiettivi allo sviluppo di competenze nelle previste tre componenti: le competenze trasversali, la formazione generale, le discipline di insegnamento.

## Il lavoro per la scuola dopo la scuola: i compiti a casa.

Il documento “La scuola che verrà” non dedica una riga a questo tema che tuttavia è oggetto di continue e accese discussioni, con ricadute importanti sugli allievi/figli, anche a livello della valutazione degli apprendimenti... a scuola.

Il tema meriterebbe una riflessione<sup>24</sup> all'interno di un progetto di riforma complessiva della SDO e dei piani di studio con delle direttive da rispettare.<sup>25</sup>

Il lavoro dell'allievo per la scuola dopo l'orario scolastico è diventato una pratica intensiva molto diffusa –e un fiorente mercato di lezioni private–, senza una riflessione sui reali benefici, che di fatto estende l'orario e il lavoro scolastico (soprattutto per certe materie con già un numero elevato di ore-lezione alla settimana) a svantaggio di altri momenti indispensabili per la vita privata delle famiglie e degli allievi. Il lavoro scolastico a casa crea inoltre altra disparità di trattamento a scuola su base socio-economica.

Dopo una giornata o una settimana di scuola, genitori e figli devono ritrovarsi al di fuori degli apprendimenti scolastici, tanto più che lo sviluppo di competenze si sviluppa anche tramite attività ludiche, sportive o culturali. I compiti a casa, soprattutto nella scuola secondaria, generano pressioni e stress a detrimento di un clima propizio agli scambi, dove i figli possano raccontare la loro giornata, le loro gioie o le loro pene.

---

<sup>24</sup> Si consiglia la lettura di un interessante e recente rapporto: Dominique Glasman, “*Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*», dicembre 2014, Université de Savoie.

<sup>25</sup> Si veda in proposito la situazione in Francia.