

**“LA SCUOLA CHE VERRÀ”  
DOCUMENTO DI RIFLESSIONE  
EQUIPE SERVIZIO SOSTEGNO PEDAGOGICO SM – REGIONE BELLINZONESE**

## **PREMESSA**

Dal mese di ottobre 2016 un’ampia parte delle riunioni mensili del Gruppo regionale (DSP e DDC) è stata dedicata a un’approfondita riflessione in merito al progetto di riforma “La Scuola che Verrà”. Gli esiti di questi lavori sono esposti seguendo l’ordine dei temi trattati nel documento messo in consultazione e sono completati da una sintesi dei punti chiave emersi durante le discussioni.

## **1. GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ E GRIGLIA ORARIA**

### **1.1. Considerazioni generali**

I concetti esposti nel documento sono interessanti, così come il principio di equità, che è senza dubbio condivisibile. Tuttavia, le buone idee vengono poi, a nostro parere, messe in discussione da proposte di applicazione che risultano in antitesi con il principio. Manca in questa proposta di riforma, una considerazione di quel che c’è stato e di quel che c’è ora nella scuola media ticinese. Risulta difficile capire cosa verrà ripreso di ciò che c’è e cosa invece sarà eliminato.

### **1.2. Il docente**

I cambiamenti principali della riforma riguardano il lavoro del docente. Tuttavia, le modifiche strutturali descritte potrebbero non semplificare il lavoro del docente, anzi, per certi versi e come vedremo in seguito, potrebbero complicarlo. L’impressione è che i docenti siano chiamati ad assumersi un onere di lavoro ancora maggiore. In particolare essi dovranno differenziare molto all’interno delle attività, compito che già ora risulta spesso tutt’altro che semplice. Saranno fondamentali, come già lo sono ora, la sensibilità e la soggettività del docente nelle sue proposte di differenziazione. Per tale

ragione le condizioni di lavoro devono permettere al docente di sviluppare e poter mantenere la sensibilità necessaria per svolgere questo lavoro delicato e faticoso. In assenza delle condizioni necessarie il risultato potrebbe essere opposto a quello auspicato (perché i docenti potrebbero “chiudersi”).

### **1.3. La personalizzazione e la differenziazione pedagogica**

A nostro avviso, i cambiamenti nella struttura dell'orario scolastico non implicano per forza una facilitazione per l'opera di differenziazione del docente: si può differenziare e personalizzare mantenendo la classica griglia oraria, così come si può al contrario cambiare la griglia oraria mantenendo la stessa didattica (esempio USA, citato nel secondo rapporto).

Se si vuole differenziare in modo efficace, bisogna conoscere bene gli allievi; per di più il loro numero e la quantità di ore d'insegnamento a tempo pieno non permette di differenziare a causa del volume di lavoro che ciò implica.

Riteniamo che non sia pensabile un insegnamento totalmente basato sulla differenziazione; possono esserci invece dei momenti differenziati durante la lezione.

Alla luce di queste riflessioni, le proposte attuali non ci sembrano concretizzabili. Si può ipotizzare ancora una volta che la riuscita dell'allievo rischierà di dipendere dalla sensibilità del docente, dalle sue rappresentazioni legate alla differenziazione e dall'importanza data alla valorizzazione dell'allievo.

Si constata inoltre che la pedagogia differenziata parte da una buona didattica. Alcuni docenti non hanno nemmeno bisogno di differenziare, perché le loro competenze didattiche sono sufficienti a favorire l'apprendimento degli allievi. Con questi presupposti, la pedagogia differenziata può essere messa in atto con piccoli gesti e in molti modi all'interno delle classi e delle lezioni.

### **1.4. Gli allievi in difficoltà**

Nella scuola che verrà, gli allievi entreranno in contatto con molti più docenti: questo rischia di non essere d'aiuto ma, al contrario, controproducente. Si prevede che per gli allievi, in particolare per quelli deboli, sarà ancora più difficile adattarsi a molti docenti a differenti metodi e richieste. Inoltre è risaputo che, per differenziare, è necessario che i docenti abbiano meno allievi e gli alunni meno docenti.

### **1.5. Quali sono gli obiettivi della scuola media?**

A tutt'oggi, dal nostro osservatorio, si rileva che le verifiche proposte agli allievi appaiono sempre più difficili e dense di contenuti in conseguenza a programmi eccessivamente ambiziosi. I docenti non sempre riescono a valutare il grado di complessità del materiale di studio, e delle verifiche, sostenibile dagli allievi.

La scuola, a nostro avviso, deve essere una scuola della riuscita, non della selezione. Un docente deve avere egli stesso la cultura della riuscita altrimenti non è nella condizione di poter fare diversamente che selezionare. La selezione ci sembra però in contraddizione con il principio di equità. L'equità di trattamento nella valutazione è un altro tabù della scuola, difficilmente scardinabile.

Dopo la scuola media, inoltre, vigono i criteri dell'economia: indipendentemente da come un allievo viene presentato, ci sarà sempre una selezione. Siamo dell'avviso che la scuola media dovrebbe mantenere e riaffermare le finalità che le sono proprie, e che, fin dove possibile, non dovrebbero essere condizionate da quelle poste dai percorsi di formazione successivi.

La scuola scandinava, presa ad esempio nel documento, riesce a selezionare molto più tardi, ma le condizioni quadro sono diverse: meno allievi e meno ore di insegnamento diretto per i docenti. L'esempio sembra quindi aderire molto parzialmente al progetto ticinese.

## **2. I DOCENTI E IL RUOLO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO PEDAGOGICO - CO-INSEGNAMENTO E COLLABORAZIONE**

### **2.1. Collaborazioni e co-docenza volontaria o imposta.**

Il progetto "Scuola che verrà" si propone di favorire e rafforzare la *collaborazione fra insegnanti* e questo è certamente condivisibile. Tuttavia sorgono delle perplessità quando si afferma che se la collaborazione non è assunta in modo 'spontaneo' potrebbe essere 'indotta'. Sapendo che è possibile lavorare insieme senza collaborare e si può anche collaborare senza necessariamente lavorare insieme, ci interroghiamo sull'effettiva efficacia e soprattutto sui rischi di una collaborazione forzata. A nostro avviso, e sulla base di esperienze passate, una buona collaborazione, anche intesa come co-docenza, è realizzabile a condizione che vi sia una certa compatibilità e una certa unità di vedute sul fare scuola da parte degli 'attori' coinvolti. Le collaborazioni vanno sicuramente promosse, ma non pretese o imposte. Poiché sono molti i docenti che si occupano di una classe (a volte anche più di dodici), la collaborazione fa effettivamente parte del lavoro, ma ciò non implica necessariamente la co-docenza. La

forma con cui si collabora non dovrebbe essere imposta. La collaborazione non si decreta, ma va costruita. Le collaborazioni forzate rischiano di essere controproducenti e sarebbero prima di tutto gli allievi a farne le spese.

## **2.2. Conduzione degli atelier**

Sorgono alcune perplessità riguardo a quali saranno le *figure professionali* che potrebbero assumere la conduzione degli atelier, aspetto che non risulta sufficientemente chiaro dal progetto di riforma. Oltre agli insegnanti di disciplina sarebbero chiamati a intervenire delle non meglio specificate “altre risorse d’Istituto”, tra cui anche il docente di sostegno. In primo luogo crediamo vi sia un mancato riconoscimento (e rispetto) dei vari ruoli e delle varie funzioni specifiche (pensando per esempio a educatori regionali o a altre figure professionali a cui, teoricamente, si potrebbe fare appello). La possibilità di avere una sorta di “ora di recupero” è indubbiamente interessante e ci sono situazioni in cui i docenti disciplinari già integrano questo tipo di lavoro e dove il docente di sostegno partecipa (con i dovuti prerequisiti già citati sopra riguardo alle collaborazioni). Ci teniamo però a sottolineare che già in passato ci sono state opposizioni e pareri contrari a questo tipo di intervento, in particolare da parte di esperti di materia. C’è da chiedersi peraltro se non viene sottovalutato il tempo necessario per una buona collaborazione di questo tipo. Infine, va fatto notare che la collaborazione in classe da parte del docente di sostegno si esprime già su diversi piani che non sono circoscritti e non si riducono a quello del ‘recupero scolastico’, come sembra trasparire dalla proposta dipartimentale; e ciò è valido per un numero consistente di ore, come testimoniato dalle recenti statistiche.

## **2.3. Ruolo e funzione del docente di sostegno pedagogico**

Riguardo alle suddette collaborazioni ed in particolare alle co-docenze, sorgono inoltre degli interrogativi sul ruolo e sulla funzione che avrà il docente di sostegno e, in generale, il servizio di sostegno pedagogico all'interno della scuola media.

### **2.3.1. Organizzazione del tempo di lavoro**

Prima di tutto esponiamo i nostri dubbi riguardo quanto prevede il progetto di riforma per l'organizzazione del tempo di lavoro del docente di sostegno nella scuola media (ovvero 1/3 del tempo dedicato alla collaborazione in classe, soprattutto nelle classi prime e seconde durante i mesi di settembre e ottobre). Nel corso dei 30-35 anni di funzionamento del servizio di sostegno pedagogico, la realtà scolastica, il carico di lavoro ed i bisogni degli allievi sono mutati. Il docente di sostegno dedica un numero

importante di ore agli incontri individuali con l'allievo e questo soprattutto perché il numero di allievi seguiti è aumentato in modo decisamente significativo, come risulta dai dati statistici (5,7% nel 1985/86; 12,1% nel 1990/91; 15% nel 2004/05; 25,5% nel 2014/15 e 2015/16).

E' importante sottolineare che, sempre di più, le prese a carico richiedono un accompagnamento individualizzato già dall'inizio dell'anno scolastico. Rispondere a questa richiesta ha una sua importanza anche in una logica preventiva. Le statistiche mostrano che, attualmente, il lavoro del docente di sostegno svolto in classe è già cospicuo in termini di tempo e investimento, lavoro svolto a determinate condizioni e con dinamiche ben costruite. Con “la scuola che verrà”, di fatto, una notevole parte del lavoro svolto dal docente di sostegno e la necessaria continuità dello stesso non potranno essere garantite poiché le condizioni non lo permetteranno. Si andrebbe a perdere tutta quella dimensione specifica all'intervento del docente di sostegno. Spostando il baricentro dell'attività dall'aula di sostegno alla classe, quali saranno i margini di manovra per un intervento di tipo psicopedagogico?

### *2.3.2. Specificità del Servizio di Sostegno Pedagogico*

Vorremmo qui portare all'attenzione il tipo di intervento e di presa a carico che, sempre di più, viene richiesta da colleghi, alunni, genitori e che è resa necessaria dalla realtà attuale. Ricordiamo che lo specifico dell'offerta psicopedagogica prevede degli approfondimenti di bilancio/valutazione cognitiva o pedagogica delle competenze scolastiche dell'alunno. Prevede inoltre di assicurare un lavoro di “sostegno dell'io” che verte sull'autostima e sulla presa di coscienza, sul piano cognitivo-affettivo-emotivo-relazionale, legata ai vissuti e agli agiti quando vi sono difficoltà personali, relazionali e/o di comportamento. Il disagio che si manifesta a scuola porta su dimensioni non modificabili esclusivamente tramite interventi di tipo didattico/pedagogico. Sembra non sia sufficientemente riconosciuto il tipo di intervento del docente di sostegno, che non svolge lo stesso lavoro del docente disciplinare; sono ruoli diversi che fanno capo a competenze diverse.

### *2.3.3. La relazione individuale nell'apprendimento*

Si trascura l'importanza della relazione individuale nell'apprendimento, un aspetto che si rivela essere un importante strumento per favorire l'apprendimento e/o per mediare la relazione con i docenti. Nella propria aula, il docente di sostegno, ha inoltre la possibilità di svolgere un tipo di lavoro scolastico diverso e spesso attraverso questo tipo di lavoro può accedere anche a dimensioni legate a motivazione, autostima e altri aspetti personali importanti. Nel nostro lavoro notiamo come la dimensione relazionale sia sempre più importante per gli allievi in difficoltà. Diminuendo il tempo dedicato al lavoro

individuale, nel progetto di riforma sembra esserci l'intenzione di diminuire la possibilità di instaurare questo tipo di legame. In classe il docente di sostegno non farebbe lo stesso tipo di lavoro, non farebbe, di fatto, "il suo lavoro". Lavorando in classe in un'ottica d'intervento a prevalenza didattica in relazione all'insegnamento di una o più materie, il docente di sostegno è, in una certa misura, costretto a "snaturare" il proprio ruolo e questo va a discapito dello specifico della sua identità professionale. Il nostro "programma", come docenti di sostegno, deve restare essenzialmente l'allunno. Solo sulla base di questo presupposto possiamo contribuire alla finalità che l'allievo approfitti e tragga beneficio il più possibile da quanto offerto dal Piano di studio che è, essenzialmente, "il programma dei docenti di materia" ed è loro compito, *in primis*, promuoverne la realizzazione.

Ci si chiede quindi quale possa essere il ruolo del docente di sostegno nella Scuola che verrà. Il documento appare poco chiaro su questo aspetto e, a nostro avviso, prende poco in considerazione la specificità del nostro lavoro e del tipo di intervento.

#### **2.4. Griglia oraria: diverse modalità di approccio sono sempre un vantaggio?**

Spesso, con allievi già in difficoltà, modi diversi di lavorare possono essere problematici, in particolare se vengono proposti da un docente che non ha la dovuta conoscenza degli allievi. Se l'atelier sarà condotto da docenti diversi, in che misura potranno conoscere gli allievi? Avranno tempo per osservarli? In merito alle proposte di 'griglia oraria' formulate nel progetto di riforma quel che preoccupa è la dimensione della continuità didattica. Temiamo una penalizzazione aggiuntiva che andrebbe, soprattutto, a discapito degli allievi più fragili per i quali la continuità e il rapporto col docente sono fondamentali. Considerando il nostro intervento come docenti di sostegno, già con l'organizzazione oraria attuale, più "statica", a volte si fatica a predisporre e 'strutturare' gli incontri con i ragazzi. Nel caso in cui le proposte del progetto diventassero operative, ci si chiede come si farà a garantire una continuità di lavoro con gli allievi che abbisognano di una presa a carico diretta, tenuto conto che ci sarà meno disponibilità di tempo da parte nostra. Garantire una continuità di lavoro sarà difficile anche per le lezioni di differenziazione curricolare. Pensiamo inoltre che una griglia oraria così marcatamente dinamica possa rivelarsi di difficile comprensione e gestione per gli allievi, soprattutto quelli già in difficoltà. La griglia proposta è migliore rispetto a quella esistente? Quali sono gli effettivi vantaggi?

### **3. LA VALUTAZIONE**

#### **3.1. Il lavoro supplementare richiesto ai docenti**

Il lavoro richiesto ai docenti è oneroso e li carica di responsabilità aggiuntive. Si prospetta, infatti, un importante lavoro supplementare per i docenti di classe che dovranno redigere le cartelle degli allievi e occuparsi con maggior responsabilità del loro orientamento. In generale, per ogni docente il carico di lavoro aumenterà; si pensi al tempo necessario per rilevare le competenze degli allievi (valutazione per competenze) e per la collaborazione con i colleghi allo scopo di organizzare e seguire gli allievi in lezioni a “gruppi ridotti” (atelier e laboratori) o per svolgere delle attività in copresenza.

#### **3.2. La cartella dell’allievo e la valutazione certificativa**

Aspetti delicati e controversi riguardano l’allestimento di una cartella dell’allievo fin dalla SI, in un periodo in cui i bambini sono in rapida e continua evoluzione. Si espongono gli allievi al rischio di ‘etichettatura’ .

La descrizione delle competenze trasversali e dell’atteggiamento, può essere controproducente sia per l’autostima dell’allievo, sia come certificato di presentazione verso il mondo della formazione professionale che già oggi richiede i resoconti scolastici per operare una selezione. Le note scolastiche, nonostante non siano la soluzione ideale, per la loro valenza “neutrale” incidono probabilmente meno su entrambi gli aspetti e sono quindi uno strumento meno problematico ed interpretabile.

#### **3.3. La differenziazione degli obiettivi di apprendimento**

La differenziazione degli obiettivi di apprendimento richiede di ripensare a una differenziazione strutturale adeguata affinché si possa attuarla in maniera efficace. La SM aveva in passato, oltre ai corsi a livello (oggi ridotti a due con l’obbligatorietà dell’inglese), corsi di disegno tecnico in seconda, corsi differenziati di scienze (A-T), italiano (A-E), corsi opzionali in terza e quarta che comprendevano un’ampia offerta di attività tecnico-pratiche (elettricità, legno, metalli). Mantenere (ripristinare) delle differenziazioni strutturali, riadattandole al contesto attuale, andrebbe a tutto vantaggio della differenziazione in classe.

### **3.4. Soppressione dei corsi A e B.**

La differenziazione degli obiettivi e la creazione di percorsi personalizzati non elimina le differenze certificative attualmente presenti tra i corsi A e B. Le scuole post-obbligatorie, così come i futuri datori di lavoro, opereranno comunque una selezione poiché taluni percorsi saranno equiparati a percorsi di livello superiore rispetto ad altri.

E' quindi preferibile che la differenziazione strutturale sia formalizzata affinché gli allievi e le famiglie possano comprendere e pianificare il percorso formativo più idoneo alle caratteristiche dell'allievo. Se la differenziazione non è formalizzata, viene a crearsi l'illusione che qualsiasi percorso scolastico alle SM sia equiparabile e che permetta di accedere a qualsiasi settore formativo successivo.

Inoltre questo cambiamento potrebbe rendere ancora più difficile una vera differenziazione in classe e dare il via ad un processo di stigmatizzazione, magari non immediata ma percepibile. All'opposto, rafforzare una differenziazione strutturale (con delle passerelle) permetterebbe di favorire la differenziazione in classe.

### **3.5. Situazioni di importante insuccesso scolastico**

Quali misure verranno mantenute o attuate per allievi in situazione di grave insuccesso scolastico? L'atelier è una forma di studio assistito/recupero, gestita da docenti e obbligatoria (inserita nell'orario). Molti corsi di differenziazione curricolare (ex corso pratico) sono già diventate ora delle forme di studio assistito. La DC nella sua forma originale sembra scomparire. La DC sarà contemplata nella "Scuola che verrà"? Quali misure pensare per quegli allievi che, nonostante la differenziazione degli obiettivi minimi e i percorsi personalizzati, presentano difficoltà scolastiche importanti e/o difficoltà di adattamento? Sarà mantenuta la possibilità di procedere a esoneri completi o parziali con iscrizione ai corsi di differenziazione curricolare/corso pratico con attività di tipo manuale e creativo come previsto dal regolamento? È importante, per DSP e DDC/ODC, avere una risposta chiara a questi interrogativi.

## IN BREVE: PUNTI CHIAVE EMERSI DALLA RIFLESSIONE

### GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ E GRIGLIA ORARIA

- Manca chiarezza su cosa sarà mantenuto e cosa verrà 'eliminato'. Nel concetto 'innovare nella continuità cosa 'continua'?
- Differenziazione e condizioni di fattibilità: con le modifiche strutturali previste, i docenti saranno veramente nelle condizioni ideali per poter differenziare meglio?
- Il tempo necessario per una differenziazione efficace: sarà fattibile con un orario a tempo pieno?
- Importanza delle basi dell'insegnamento: la pedagogia differenziata parte dall'ABC della didattica (formazione di base e continua dei docenti disciplinari).
- Per promuovere una "cultura della riuscita" la rappresentazione che ha il docente e la sua sensibilità sono importanti: i docenti sono nella condizione di lavorare in una cultura della riuscita o sono costretti alla selezione?
- Tabù dell'equità riferito alla valutazione certificativa?
- Quali sono le reali finalità della scuola dell'obbligo? Legame tra scuola e economia: gli inclusi di oggi nella scuola diventeranno gli emarginati di domani?

### I DOCENTI E IL RUOLO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO PEDAGOGICO – CO-INSEGNAMENTO E COLLABORAZIONE

- Favorire la collaborazione fra gli insegnanti è un proposito condivisibile, tuttavia è forse vano interrogarsi sull'effettiva efficacia e soprattutto sui rischi di una collaborazione forzata?
- Atelier: quale sarà il ruolo del DSP e delle altre risorse interne ed esterne alla sede che presumibilmente verranno utilizzate?
- Mancato riconoscimento del SSP come servizio specialistico, ma anche delle altre figure citate come risorse per il co-insegnamento: diventeranno tutti insegnanti ?
- La presenza del DSP in classe è problematica se questa diventa obbligatoria e non più volontaria e nata da reciproci bisogni e disponibilità. Già in passato la presenza del DSP in classe non è stata ben vista, recepita e capita e forse ancora a tutt'oggi c'è chi mal accetterebbe questa imposizione.
- 1/3 del tempo del DSP viene tolto all'intervento diretto con gli allievi: sarà ancora possibile svolgere con la necessaria continuità il lavoro specifico del DSP?

- Mancato riconoscimento dell'importanza del lavoro con il singolo allievo quale specificità e peculiarità dell'intervento del docente di sostegno (dimensioni cognitive, meta-cognitive, personali e relazionali).
- Docente disciplinare e docente di sostegno sono due mestieri diversi, non è possibile fare il lavoro del DSP in classe.
- La nuova griglia oraria è migliore rispetto a quella attuale? Diverse modalità di approccio non sono sempre un vantaggio.
- Viene preso in giusta considerazione il tempo necessario per una buona collaborazione?
- Il progetto di riforma omette una valutazione di quello che realmente funziona. Ciò comporta che la dimensione ideologica del rapporto si scontra con la realtà della scuola, creando molta confusione.

## LA VALUTAZIONE

- Si passa ad un modello basato sull'equità, ma è importante che ci sia una sua trasposizione coerente nella valutazione (soprattutto nella valutazione sommativa e certificativa).
- Con la cartella dell'allievo non si corre il rischio di "etichettare" un/a bambino/a in costante evoluzione?
- Il docente di classe sarà tenuto ad effettuare un grande lavoro supplementare (cartella dell'allievo, descrizione delle competenze e accompagnamento all'orientamento). Il rischio è di compiere un lavoro superficiale e approssimativo?
- La descrizione dell'atteggiamento e delle competenze trasversali dell'allievo risulta essere un lavoro molto delicato e complesso, in quanto interpretabile e molto soggettivo. Senza la dovuta sensibilità la descrizione potrebbe diventare controproducente e deleteria per l'autostima dell'allievo e per il suo percorso di scelta e ricerca professionale?
- Nonostante l'abolizione dei Corsi attitudinali e dei Corsi base, non sussiste il rischio di proporre dei percorsi formativi che all'esterno (scuole successive, mondo del lavoro) potranno essere percepiti e interpretati comunque come di livello diverso (di "serie A" e di "serie B")?
- L'eliminazione dei Corsi attitudinali e di base renderà ancora più difficoltosa la differenziazione in classe e creerà una stigmatizzazione non immediatamente 'visibile', ma presente? All'opposto, rafforzare la differenziazione strutturale con l'introduzione di 'passerelle' potrebbe permettere di applicare in maniera più intensa e produttiva la differenziazione pedagogica in classe?