

La scuola che verrà: dal principio di educabilità a quello di gestione sociale dei profili umani

Considerando l'ultima versione del progetto di riforma scolastica denominato "La scuola che verrà" appaiono evidenti le importanti modifiche apportate rispetto alla formulazione precedente. Le novità introdotte recepiscono in effetti numerose critiche rivolte dal nostro sindacato e da altri enti sindacali e magistrali al modello in discussione, migliorandolo significativamente. Tuttavia, da un confronto diretto tra i contenuti del messaggio governativo 7339 del 5 luglio scorso e la presa di posizione dell'OCST-Docenti, emerge la sussistenza di rilevanti differenze.

1. Impianto ideologico e premesse teoriche della riforma al confronto con alcuni dati di realtà

Una riforma indipendente da Harnos

Il messaggio governativo 7339 del 5 luglio 2017 suggerisce che il progetto di riforma denominato "La scuola che verrà" sia almeno correlato con il concordato intercantonale Harnos, se non addirittura un suo prodotto. È tuttavia evidente che, diversamente da quanto dichiarato a pagina 5 del messaggio ("il progetto di riforma della scuola dell'obbligo risponde infatti a un secondo processo di riforma dei sistemi educativi, più recente e di portata nazionale, promosso nell'insieme del nostro Paese attraverso il Concordato HarmoS"), non può essere stato il concordato Harnos a determinare l'assetto che la Scuola che verrà pretende di conferire sia all'organizzazione delle lezioni sia alla didattica e alle scelte pedagogiche, altrimenti, se ciò corrispondesse al vero, tale prospettiva sarebbe condivisa e diffusa anche presso gli altri cantoni firmatari, i quali procedono invece in tutt'altra direzione, ad esempio mantenendo solide differenziazioni strutturali (istituti e corsi differenziati a seconda delle prospettive formative successive e delle varie capacità dell'allievo). In effetti il concordato fissa solo degli standard relativi a competenze formative da far apprendere e da misurare in alcuni momenti del percorso di scolarizzazione (alla fine del 4°, 8° e 11° anno) e si limita a disciplinare (armonizza appunto) l'inizio e la fine della scolarità obbligatoria nell'ottica della continuità tra i vari settori scolastici, agevolando la mobilità di allievi e famiglie da cantone a cantone. Quindi, o gli altri cantoni non hanno capito né rispettato Harnos, oppure il DECS ha scelto una strada, magari legittima, ma certo non dettata da alcun accordo o da altri imperativi esterni.

La problematica attuazione del Piano di studio

Altrettanto problematico è ritenere che il nuovo Piano di studio (tra l'altro approvato in via provvisoria dal governo per tre anni ed introdotto nelle scuole a partire dal settembre 2015 ad anno scolastico già impostato ed avviato) sia ormai adottato pacificamente in ogni ordine scolastico ed istituto. A quanto ci risulta invece, il processo di adozione e di generalizzazione del PDS è ben lungi dall'essere a buon punto, come testimonia ad esempio il ritardo del cosiddetto documento B che da tempo avrebbe dovuto esemplificare e concretare con sussidi didattici concreti ed immediatamente fruibili le astratte indicazioni contenute nel documento. Ciò sarebbe dovuto, stando a molti docenti che hanno partecipato a questi gruppi di lavoro, all'eccessiva ideologizzazione dell'insegnamento, imponendo pratiche e modelli per lo meno difficilmente realizzabili nella realtà del lavoro in classe. In molti casi i docenti si affidano ancora al "vecchio" piano degli studi, non per timore di sperimentare e di innovare, ma più semplicemente per la difficile attuazione di varie nuove prescrizioni generiche.

Fragilità delle basi scientifiche

Questa ideologia cerca inoltre di ammantarsi di scientificità, ad esempio citando a pagina 5 del messaggio il Rapporto dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) su PISA 2015 in cui si affermerebbe (sempre secondo il messaggio) che “una migliore inclusione socio-economica all'interno degli istituti scolastici è correlata con la presenza di percentuali inferiori di allievi deboli e di percentuali più elevate di allievi forti”, rimandando il lettore che volesse approfondire e verificare l'argomento alla pagina 290 del primo volume (nella versione in inglese), nella quale però, sorprendentemente, non si sostiene né si tratta affatto questa tesi, ma si riporta semplicemente la casistica degli allievi esclusi per vari motivi dal campione di studenti sottoposti al test nel 2015 (esplicitando i criteri di scelta ed il metodo di selezione del campione).

A voler comunque, a questo punto, indagare fino in fondo tale rapporto OCSE, si scopre anzi, nelle due pagine di sintesi complessiva dello studio (pubblicato nel 2016), che dal 2006 al 2015 nessun paese OCSE è riuscito a migliorare in scienze contemporaneamente sia il livello di performance sia il grado di equità del sistema scolastico e che, mediamente, nell'area OCSE, il 29% degli allievi provenienti da ceti sociali sfavoriti è resiliente, ossia non risponde affatto a quel modello deterministico (sposato dal DECS) secondo cui essi dovrebbero riscontrare difficoltà scolastiche e risultati deboli o insufficienti. Per di più si precisa che durante questi anni in nove Paesi, i cui risultati sono rimasti stabili, lo statuto socioeconomico è divenuto una variabile predittiva meno correlata alle performance degli allievi rispetto al passato.

Probabilmente però il dato più pertinente alla nostra riflessione è che, sempre lo stesso rapporto, precisa che tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro condizione socioeconomica, beneficerebbero allo stesso modo di politiche scolastiche meno selettive, che rinunciassero a suddividerli in diversi programmi di studio nel corso dei primi anni di insegnamento secondario. Da notare che gli autori non si esprimono su eventuali differenziazioni strutturali o curricolari effettuate negli ultimi anni del secondario, ossia nel secondo ciclo di scuola media, il vero oggetto del nostro dibattito. Analogamente anche lo studio del CIRSE (dunque proveniente da ambienti non certo ostili alla politica del DECS) intitolato “Valutazioni sotto esame. Piste esplorative per un confronto tra PISA e note scolastiche 2009 e 2012” elaborato da Miriam Salvisberg e da Sandra Zampieri e pubblicato nel 2015 a Locarno, rileva che la tematica dell'equità “viene approfondita nel documento *La Scuola che verrà* (2014), assumendo l'eterogeneità come fattore positivo, attraverso due possibili piste: la differenziazione pedagogica e la personalizzazione, le quali possono promuovere la qualità e l'eccellenza” e suggerendo che “l'ideale è trovare il modo di far coesistere le dimensioni di equità, eterogeneità e qualità, in maniera complementare e non conflittuale. Interessante a questo proposito, potrebbe essere un approfondimento dell'analisi dei sistemi scolastici dei Cantoni Friburgo e Vallese (area francofona) i quali riescono a raggiungere una prestazione media molto alta (qualità) e una minore dispersione dei risultati in tutti gli ambiti (equità)” (pag. 49).

Sarebbe interessante sapere per quali ragioni le autorità scolastiche non abbiano guardato a Cantoni svizzeri che secondo il CIRSE coniugano brillantemente equità ed eccellenza, tra l'altro nel rispetto di Harnos, invece di guardare a modelli canadesi, dove evidentemente Harnos invece non vige. Forse perché vi è una differenziazione almeno nell'ultimo biennio delle scuole secondarie, senza comunque incorrere nel biasimo né dell'OCSE né del consorzio PISA? È bene ricordare un altro dato significativo, ancora una volta proveniente da ambienti non sospetti di avversione pregiudiziale nei confronti del DECS, ovvero quanto si sostiene in “Scuola a tutto campo 2015” (pubblicazione della SUPSI), laddove, dopo avere distinto le pratiche di *streaming* (ovvero di suddivisione degli studenti in diversi percorsi scolastici con diversi programmi curricolari, analogamente a quanto potrebbe in parte avvenire con “La Scuola che verrà”) da quelle di *setting* (suddivisione degli studenti in diversi gruppi di abilità per una o più materie, analogamente agli

attuali livelli scolastici ticinesi) quali oggetto di discussione internazionale per stabilire quale tra i due sistemi favorisca maggiormente la riuscita scolastica, dichiara apertamente che “per quanto la formazione di classi più omogenee possa essere reputata funzionale all’insegnamento, spesso coincide con una ripartizione di natura sociale e può esacerbare le disuguaglianze di partenza” (pag. 69).

Pertanto, non è la scienza dell’educazione che indica l’abolizione dei livelli nel secondo biennio di scuola media, ma sono valutazioni di altro ordine e di altra natura, non necessariamente meno valide, ma collocate su un altro piano, ovvero su quello delle valutazioni politiche (d’altra parte, a pagina 5 della prima versione del disegno di riforma (2014), si esplicitava l’auspicio che essa contribuisse “in maniera decisiva alla coesione sociale del Paese”).

Dal principio di educabilità a quello di gestione sociale dei profili umani

Il messaggio governativo continua poi sostenendo alla pagina 6 che “in un altro studio sempre l’OCSE evidenzia che più i sistemi operano una differenziazione strutturale, quindi una separazione degli allievi tra loro, più i risultati sono correlati negativamente con l’equità. In altri termini, in tali sistemi la riuscita degli allievi è determinata in misura maggiore dalla loro origine socio-economica, cioè dal livello degli studi e dalla professione dei loro genitori, piuttosto che dal merito individuale”. Dunque la prima frase afferma un’evidenza difficilmente oppugnabile, ben nota agli addetti ai lavori, mentre la seconda, pur dichiarando di parafrasare la prima, in realtà se ne discosta e ne stravolge radicalmente il senso, ovvero afferma che gli allievi dei ceti medio-alti avrebbero meno merito individuale (merito di cui occorrerebbe dare una definizione) nel conseguire buoni risultati scolastici di quanto non ne abbia invece l’appartenenza ad un certo ceto, la quale costituirebbe di per sé la garanzia della riuscita scolastica, senza che lo studio, né la fatica, né l’impegno profusi dall’allievo vengano riconosciuti come fattori determinanti. Il che è evidentemente destituito di ogni fondamento scientifico. Un conto è scorgere una relazione tra appartenenza ad un determinato ceto ed i risultati scolastici dell’allievo in questione (statisticamente è più probabile, finora, che in certi ambienti gli allievi siano più sostenuti, accompagnati ed incoraggiati dai genitori che in altri, e dunque ottengano più spesso risultati migliori), un altro è concludere che un allievo non abbia un ruolo decisivo nel conseguimento degli obiettivi, ritenendo tutto sostanzialmente predeterminato dal ceto di appartenenza. Siamo al cospetto di una sorta di discriminazione al contrario, paradossalmente con poca fiducia nell’efficacia dell’educazione, d’altronde, tutto il progetto è sociologicamente discriminatorio nella sua sostanza rifacendosi alla stessa definizione di equità espressa in “Scuola a tutto campo 2015” (pag. 31), secondo cui “il termine equità ammette l’esistenza di trattamenti non egualitari nei processi educativi, con lo scopo di rendere uguali i gruppi in partenza svantaggiati”.

Resta infine inevasa una grande questione di fondo, ovvero capire per quali ragioni si dovrebbe adottare un modello scolastico-pedagogico che evidentemente mira più all’equità che all’eccellenza, quando già oggi, tutti i test PISA a cui i nostri allievi sono stati sottoposti negli anni e nei tre ambiti (di italiano, matematica e scienze) sono sempre giunti alla conclusione che il nostro Cantone presenta un alto tasso di equità di fronte ad un basso livello di risultati. Forse una risposta potrebbe giungere proprio dallo stesso rapporto OCSE su PISA 2015, in cui, nella sintesi (pagina 20 della versione in francese), si sostiene che (traduzione del redattore) “le differenze tra i generi relative all’impegno degli allievi nelle scienze e relative alla professione che essi sperano di esercitare, sembrano essere dettate per lo più dai loro interessi per certi ambiti e da quanto essi si stimano capaci in questi, che dipendere dalle effettive differenze di performance. I genitori e gli insegnanti possono rimettere in questione questi stereotipi relativi alle attività e alle professioni scientifiche allo scopo di permettere alle ragazze e ai ragazzi di realizzare pienamente il loro potenziale”. Dunque, uno degli scopi dell’azione dell’OCSE sembrerebbe quello di mappare le capacità, o meglio, le competenze degli allievi, per indirizzarli professionalmente esclusivamente laddove i

loro talenti possono rendere al massimo e sopperire al fabbisogno (variabile nel tempo) di professionisti (secondo le prescrizioni delle teorie dell' "economia della conoscenza" e del "capitalismo cognitivo"), indipendentemente dagli interessi degli allievi, e dalle loro valutazioni personali, magari di natura morale, affettiva, economica o socio-politica, sbrigativamente tacciati come "stereotipi" di cui liberarsi. Già il Rapporto PISA 2012 ("Approfondimenti tematici", 2014), inerente invece alla matematica, recitava: "un'ulteriore sfida è rappresentata dalla carenza di personale qualificato, lamentata da anni in particolar modo negli ambiti professionali denominati MINT (scienze matematiche, informatiche, naturali e tecniche). Perciò, ad esempio, l'area metropolitana di Zurigo ha deciso recentemente di lanciare un progetto con lo scopo di rinforzare il sito di produzione con personale nazionale qualificato. In questo modo, il fabbisogno di personale qualificato dovrebbe incrementare ulteriormente, vista e considerata l'elevata importanza giocata dalle conquiste tecnologiche all'interno della società. Qui si pone il problema di come convincere gli allievi con elevate competenze in matematica e scienze a scegliere percorsi formativi nel campo delle MINT" (pag. 59).

Il passo dai passaporti biometrici alle pagelle biometriche sembra essere sempre più breve, peccato che non sia chiaro se ciò rispetterebbe i principi fondanti dell'educazione, ovvero il rispetto della libertà e della responsabilità dell'individuo, innestati nella misura maggiore possibile su una solida conoscenza di se stessi e della realtà, oppure se scaturirebbe da una volontà di controllo e di gestione delle qualità umane, più interessata a parametri quali operatività, funzionalità e flessibilità in funzione del contesto (si vedano in particolare le "competenze trasversali" del PDS). In effetti la "Scuola che verrà" parla di gestione ("management") dell'eterogeneità, denunciando una prospettiva non tanto generata da intenti puramente educativi, quanto da preoccupazioni gestionali-manageriali: le differenze umane si traducono in valore, certo, ma in quale tipo di valore?

In conclusione, se il DECS, ed il nostro Cantone con esso, vorrà davvero intraprendere la strada indicata dalla riforma, allora il minimo che si possa auspicare è che tale scelta sia operata su solide basi oggettive e scientifiche, e non su costrutti fragili oppure assemblati secondo logiche gestionali estranee a quelle dell'educazione e della libera e piena promozione umana.

2. Valutazioni sui vari aspetti tecnici puntuali

Scuole comunali

La proposta valida fino al mese di luglio scorso di finanziare tutte le ore di materie speciali per incoraggiare la presenza dei docenti di tali materie è purtroppo stata indebolita optando "per la messa a disposizione di un incentivo cantonale per favorire la presenza di docenti speciali, in specie durante un'unità didattica settimanale in ogni sezione di scuola dell'infanzia".

Riteniamo invece un segno positivo l'eliminazione dell'obbligo delle sezioni biclasse per il primo biennio di scuola elementare, rispettando la contrarietà espressa dalla "maggioranza dei rispondenti alla consultazione" che ritiene che "questa modalità organizzativa sia priva di utilità e molto onerosa per il docente, tenuto in considerazione poi che il grado di eterogeneità presente nelle monoclasse di scuola elementare è già attualmente elevato", senza dunque che la modifica portasse ad un effettivo miglioramento all'apprendimento dei ragazzi in classe.

Importante è pure la generalizzazione della collaborazione tra docente di sostegno e docente titolare, soprattutto in prima elementare ("intervento indiretto"), riservando gli interventi individuali (detti "diretti") solo ai casi eccezionali, mentre per le altre classi "è promossa la messa a disposizione di una parte (circa 1/3) del tempo di lavoro del DSP a favore della collaborazione".

Analogamente è apprezzabile il mantenimento della "proposta di dare la possibilità ai docenti del secondo ciclo delle scuole elementari di specializzarsi in alcune discipline" permettendo loro "di modificare la propria pratica professionale in modo da poter insegnare alcune discipline, oltre che

alla propria classe, anche a quelle dei colleghi”. È tuttavia importante, nell’ottica di un’eventuale successiva applicazione generale del modello, che i docenti titolari non subiscano pressioni per specializzarsi (per ragioni di facilità gestionale), ma possano salvaguardare la libertà di scelta, ricordando il valore di una figura educativa che possa condividere con gli allievi lunghi periodi di tempo e in una diversità di approcci e di attività.

Per quanto riguarda la disponibilità di un docente di appoggio ogni 10 sezioni, da noi ben accolta già in passato, si rileva che il progetto ora ridefinisce tale figura in “docente risorsa” e che lo impiega “nella misura di un docente ogni 8 sezioni, ritenuto che almeno 1/3 delle nuove risorse venga dedicato alla scuola dell’infanzia” allo scopo di “garantire un reale aiuto al docente titolare”, a nostro avviso con un maggiore potenziale benefico.

Scuole medie

Settimane progetto

Sul tema avevamo chiesto di “ridurre il numero delle settimane progetto ed al contempo ovviare al problema della vaghezza dei loro contenuti e del ruolo dei docenti (o di figure esterne) prevedendo al loro interno lo svolgimento di attività inerenti alle discipline di insegnamento (organizzate e condotte dai docenti titolari, anche per coppie di materie associate) articolate su mezze giornate e su giornate intere nelle quali affrontare la materia in modo continuativo”, precisando che “il problema del frazionamento dell’orario degli scolari, più che con il laboratorio disciplinare (comunque presentato in blocchi di due ore), verrebbe almeno parzialmente superato con queste attività più estese nel tempo (che facilitano l’autonomia e la progettualità degli allievi) e aperte ad approcci laboratoriali e interdisciplinari o multidisciplinari”. Prendiamo quindi atto della felice decisione dipartimentale di definire meglio i contenuti (e le figure di riferimento) delle settimane progetto, ora esplicitamente riservate alle opzioni (orientative, sportive o creative e di approfondimento).

D’altra parte però constatiamo che si intende prevedere ancora la possibilità di organizzare fino a 6,5 settimane-progetto all’anno (su un totale di 36,5, con un impatto indiscutibile sul grado di conseguimento degli obiettivi indicati dal Piano degli studi), sebbene adesso solo come tetto massimo di un periodo che deve comunque contare almeno 3 settimane all’anno. Pertanto rileviamo che, probabilmente, solo alcuni docenti saranno impiegati durante queste settimane (a meno che non vi siano approfondimenti opzionali per tutte le materie) e che tale formula favorisce l’emergere di importanti disparità regionali o locali da istituto a istituto (differenze che altrove, invece, si dichiara di voler evitare, abolendo il progetto di costituire delle UAA che porterebbero ad una “diversificazione eccessiva delle realtà pedagogiche locali, che produca concorrenza e iniquità tra i diversi istituti”). Coerenti con le riflessioni espresse nei documenti precedenti, non possiamo non ribadire la necessità di ridurre il numero di giornate o settimane progetto, indicativamente a 2-3 all’anno, aggiungendo l’appello a non creare disparità e iniquità da sede a sede, riducendo al minimo le differenze di lunghezza del periodo, anzi, possibilmente indicando una durata valida uniformemente per tutto il Cantone.

Opzioni:

Precedentemente avevamo indicato che:

“per valorizzare le differenze di interessi e di inclinazioni esistenti tra gli allievi, proponiamo di organizzare delle attività opzionali in tempo extrascolastico, strutturate in attività professionalmente orientative, artistiche o sportive. Chiediamo quindi di ridurre ad un massimo di due ore lezione lo spazio destinato alle opzioni e

di definirle come corso facoltativo a disposizione di chi effettivamente ne avverta la necessità e ne manifesti interesse”.

Confrontando tali considerazioni con le nuove prospettive del progetto di riforma, si impongono nuove valutazioni. Innanzitutto si registra la permanenza delle opzioni di approfondimento, contrariamente a quanto era parso di capire stando al documento definito “complemento informativo” di esemplificazione delle griglie orarie pubblicato il 7 ottobre 2016 dal DECS, in cui si indicava l’esistenza di opzioni “che si suddividono in opzioni orientative, sportive e creative” (pag. 1). Conseguenza di questa scelta è che un allievo di una sede che prevedesse 6,5 settimane-progetto (che ormai sarebbe più trasparente e appropriato definire “settimane di corsi opzionali”) sull’arco di 4 anni e che scegliesse un corso di approfondimento in matematica, frequenterebbe, nel quadriennio di scuola media, 26 settimane (circa 6,5 mesi, equivalenti a più o meno 2/3 di un anno scolastico) di matematica in un gruppo di persone particolarmente motivate (e, verosimilmente, predisposte) in più di chi invece scegliesse altre opzioni, pur ritrovando però gli stessi compagni nelle lezioni a tronco comune, nei laboratori e negli atelier. Se invece un compagno di un’altra sede scegliesse la medesima opzione di matematica in un contesto dove però le settimane specifiche fossero solo 3 all’anno per il quadriennio, allora la differenza tra i due scolari sarebbe di 14 settimane di corsi (più di 3 mesi di lavoro intensivo in un gruppo speciale).

È inevitabile chiedersi se tale impostazione sia effettivamente rispettosa dell’obiettivo di evitare discriminazioni, specie a partire da fattori socioeconomici, a maggiore ragione se si osserva come le opzioni di approfondimento vengono consigliate non a chi è interessato o incuriosito dalla materia, ma ad allievi “con particolari capacità scolastiche”, il che sembra adombrare la vituperata “differenziazione strutturale”.

Orario settimanale con sequenze a blocchi

Il Comitato dell’OCST-Docenti saluta con favore la rinuncia all’orario settimanale con sequenze a blocchi.

Atelier

Il nostro sindacato aveva chiesto “per non indebolire il curriculum formativo degli allievi e per sostenere chi è in difficoltà” di “escludere gli atelier dalla griglia oraria settimanale e prevedere lezioni di recupero facoltative fuori orario cui gli allievi abbiano facoltà di iscriversi”. Si prende atto della decisione dipartimentale di mantenerli nella griglia, sebbene escludendo l’inglese e riservandoli a italiano in I e II media (un’ora settimanale), a matematica per i quattro anni e a tedesco in III e IV (sempre per un’ora settimanale). Si apprezza in particolare la decisione di puntare sulla codocenza con la classe unita, invece di smembrarla ed attribuirla a docenti esterni.

Suscita invece preoccupazione e perplessità il biasimo espresso all’indirizzo degli operatori del servizio del sostegno pedagogico, i quali chiedevano approfondimenti e condizioni migliori per assolvere questo “nuovo compito” oltre ad una chiara ripartizione dei compiti e delle responsabilità in rapporto al docente titolare della materia. In effetti sia l’argomentare che (solo) puntualmente esperienze del genere siano già state messe in pratica nel Cantone, sia il concludere che “le criticità esposte nella consultazione circa l’interazione tra i due docenti e la ripartizione di compiti e responsabilità saranno oggetto di approfondimenti e riflessioni comuni tra la DS e il SSP: saranno esaminati i compiti e le missioni del Servizio, tracciando delle indicazioni esplicite sia sulla sua natura che sui suoi compiti, per regolare la collaborazione tra i due docenti” e che poi “verrà inoltre offerta una formazione specifica agli operatori del sostegno, per rendere maggiormente efficace il loro intervento in classe”, concorrono ad alimentare e a confermare i dubbi circa l’efficacia dell’intervento più che a dissiparli. Il tutto assume maggior rilevanza alla luce del fatto che, su

queste premesse, “al SSP verranno offerte delle risorse aggiuntive: il progetto SCV prevede infatti un aumento dei tempi riconosciuti ai DSP delle scuole medie pari a un +20% per ogni ora di atelier”.

Laboratorio

Nel marzo 2017 avevamo suggerito “per realizzare la differenziazione e la personalizzazione nel rispetto di quanto dichiarato nelle conclusioni e per avvalersi delle maggiori possibilità didattiche consentite dal laboratorio con metà classe (quindi nella forma odierna attuata da scienze e italiano, con il medesimo docente di materia e non nella modalità prospettata nel progetto)” di “prevedere nella griglia oraria settimanale degli allievi due ore fisse di laboratorio, da condividere ogni settimana da una coppia di discipline diverse a rotazione settimanale (ad esempio storia e geografia)”, aggiungendo che sarebbe rimasto “da definire a quali e a quante coppie di materie applicarla (evidentemente minore sarà il numero di coppie, maggiore sarà il numero di ore di laboratorio annuali)”, concludendo che “ciò conferirebbe al laboratorio maggiore consistenza e significatività (consentendo, tra l’altro, di introdurre nuovi argomenti anche in questo ambito, oltre che nelle lezioni) sebbene sussisterebbe il problema del frazionamento dei saperi e della griglia”.

Apprendiamo con soddisfazione che la nuova versione dei laboratori recepisce molti elementi delle nostre richieste. Manteniamo tuttavia la proposta di introdurre momenti di laboratorio anche nelle settimane progetto (aumentando, tra l’altro, la possibilità di coinvolgere anche in questa fase tutti i docenti), consentendo maggiori spazi e opportunità didattiche (strutturati in mezze giornate o giornate intere) per docenti e allievi rispetto alle lezioni di sole due ore.

Valutazione

Per quanto attiene al tema della valutazione avevamo chiesto di “ridurre sia l’importanza attribuita alla valutazione degli allievi rispetto agli altri compiti del docente, sia l’onere burocratico che ne deriva eliminando le ridondanze del sistema senza scadere né in giudizi preformati né in un eccessivo rilevamento dei dati sulla personalità e sulla condizione dell’allievo per fini non strettamente funzionali all’educazione”. Riteniamo che la decisione di abbandonare sia la registrazione degli apprendimenti alla fine della scuola dell’infanzia, sia il “quadro descrittivo degli apprendimenti” vada in questa direzione, per quanto resti comunque necessario approfondire la definizione delle cosiddette “competenze trasversali”, insieme agli elementi e alle procedure di valutazione di queste dimensioni cruciali dell’essere di una persona, specie se si tratta di un giovane in crescita. Ci si ricordi che “per quanto riguarda la valutazione ottenuta dall’allievo alla fine del percorso della scuola dell’obbligo, la nota ottenuta dall’allievo (in III e IV media) sarà affiancata da un elenco delle competenze trasversali raggiunte”.

L’introduzione di “linee guida per la valutazione delle competenze, in accordo con le formulazioni del PDS” che “serviranno poi come punto di riferimento per la redazione dei giudizi/comunicazioni ai genitori” e che “serviranno dunque da un lato per la redazione dei giudizi a metà anno e dall’altro come strumento guida durante tutto il resto dell’anno” non pone problemi per ora, almeno finché non ne saranno noti i termini.

Analogamente si apprezzano sia la rinuncia ad estendere l’uso della cartella dell’allievo alla scuola media, sia la decisione di sviluppare ulteriori riflessioni di approfondimenti sul suo uso attuale nelle scuole comunali.

Introduzione delle figure del coordinatore di materia e del consulente didattico

La decisione di introdurre la figura del “consulente didattico” che sia “trasversale alla scolarità obbligatoria”, già prevista nell’ambito del Piano degli studi, ma attualmente ancora priva di basi legali e di integrarla nella sperimentazione del progetto SCV, pone qualche problema. Si premette che l’art. 6 del Regolamento della scuola media stabilisce che gli esperti, tra le altre incombenze, “propongono innovazioni nei programmi, nei metodi e nei mezzi didattici; coordinano l’insegnamento della materia su piano cantonale, in particolare per quanto attiene alle modalità di applicazione dei programmi, ai criteri di programmazione didattica e di valutazione e alla scelta dei mezzi didattici; favoriscono l’approfondimento degli aspetti culturali e didattici della materia, anche tramite iniziative di aggiornamento; esplicano la consulenza e la vigilanza disciplinare e metodologica sull’insegnamento...”. Se però si considera che il foglio ufficiale 31/2017 (18 aprile scorso) indica che i compiti del consulente didattico “sono descritti all’art. 6 del Regolamento della scuola media; inoltre gli esperti di materia e consulenti didattici dovranno promuovere in maniera attiva le riforme in atto nella scuola dell’obbligo ticinese” aggiungendo che “il consulente didattico, oltre a quelli descritti nel paragrafo precedente, dovrà occuparsi della promozione di iniziative di formazione e sperimentazione in continuità su tutta la scuola obbligatoria”, allora emerge chiaramente una sorta di sovrapposizione e di ridondanza dei ruoli, che occorrerebbe superare con una migliore ridefinizione atta a distinguere chiaramente le responsabilità e le competenze delle due figure.

Un problema analogo è determinato dalla seconda figura nuova, ovvero quella del coordinatore di sede, anch’essa attualmente indefinita, per la quale si puntualizza che “avrà mansioni molto precise, riferite al coordinamento (altrove “gestione”) del gruppo di materia e all’animazione degli incontri con l’obiettivo di favorire la collaborazione tra i colleghi”, precisando che “le sedi piccole potranno unirsi creando dei gruppi di materia allargati gestiti da un unico coordinatore”. Nel messaggio governativo gli autori si affrettano a segnalare che “dal canto suo l’esperto manterrà invece tutte le funzioni di tipo certificativo, nonché tutto quanto attiene alla definizione dei piani di studio, alla loro implementazione ecc.”. In effetti il coordinatore di sede coordinerebbe il gruppo di materia e animerebbe degli incontri per favorire la collaborazione tra docenti, dunque curerebbe le relazioni interpersonali e le dinamiche di gruppo (animare e collaborare “tout court”, quasi in senso assoluto), mentre all’esperto resterebbe il compito di vigilare sui contenuti (quasi a prescindere dalle dinamiche tra colleghi di materia), come se le due dimensioni non fossero tra loro interconnesse e inscindibili: i docenti collaborano con la finalità di migliorare il proprio insegnamento di contenuti (in ambito didattico, disciplinare e culturale) e non come pratica fine a se stessa. Si invita pertanto a definire quanto prima ed il più precisamente possibile il mansionario del coordinatore di sede considerando seriamente anche “i timori espressi in merito al fatto che si crei una sorta di gerarchia interna al gruppo di materia, dove un pari assumerà mansioni diverse e una certa autorità nei confronti dei propri colleghi” rilevati in sede di consultazione.

Portale didattico

Il progetto di riforma mira a rafforzare l’attuale portale didattico, ScuolaDECS, avvalendosi delle esperienze effettuate con Officina, utilizzando uno strumento di *cloud Computing* e arrivando ad allestire “un portale globale e multilivello che, oltre agli attuali contenuti informativi, offra spazi per la collaborazione e la condivisione” con “ambienti virtuali dedicati, personalizzabili e protetti, attraverso i quali favorire la collaborazione tra docenti nella produzione di materiale didattico, la collaborazione nella gestione di progetti/interventi didattici e permettere la trasmissione e la condivisione di informazioni e conoscenze facendo capo agli strumenti tipici del web 2.0”. Rendiamo attenti alla necessità di vigilare sulla proprietà intellettuale dei contenuti, come peraltro già accennato nel messaggio.

Ci sembra invece problematico l'intento di evitare che siano "sempre le stesse persone a contribuire, senza avere nulla in cambio". Ci sono infatti solo due modi per ovviare a questo "problema" (ammesso che lo sia, siccome la decisione di condividere il proprio elaborato è libera e spontanea): costringere tutti i docenti ad assumersi questo nuovo compito (in tal caso occorrerebbe ponderarlo e riconoscerlo adeguatamente), oppure compensare in qualche modo l'immissione dei dati nel portale ad opera di alcuni insegnanti, il che comporterebbe il decadere della spontaneità del gesto e potrebbe condizionare l'attività dei docenti inducendoli a consacrare sempre più tempo a tale attività a discapito di altro, con conseguente necessità di valutazione qualitativa dei materiali per stabilire una gerarchia sulla base della quale elargire delle risorse, limitate, a numerosi richiedenti. Occorre vagliare con cautela i vari scenari e gli effetti di ogni decisione in materia.

Monte ore

Ogni sede disporrà di un Monte ore equivalente a 2 ore per sezione da attribuire ai progetti di sperimentazione e collaborazione promossi dai docenti. Resta da definire quale sia l'autorità competente, se il collegio docenti della sede oppure la direzione. Si osserva inoltre che, se la differenziazione pedagogica dovesse venire applicata in maniera capillare, sistematica e approfondita, difficilmente questi sgravi potranno compensare l'importante opera di preparazione dei materiali, di accompagnamento degli allievi e di valutazione, sia pure davanti ad un numero minore di scolari per docente rispetto al sistema attuale.

La differenziazione, dalle pratiche pedagogiche agli obiettivi

Sebbene il messaggio cerchi di essere tranquillizzante affermando che "il progetto SCV adotta un modello nel quale tutti frequentano le stesse classi e perseguono gli stessi obiettivi formativi attraverso i principi della personalizzazione e della pedagogia differenziata" e che "tuttavia, se nonostante gli sforzi profusi, un allievo molto debole non dovesse riuscire a raggiungere gli obiettivi minimi, il progetto SCV prevede la possibilità di un adattamento di questi ultimi, e di conseguenza anche delle modalità di valutazione", tali asserzioni suonano ben poco convincenti alla luce del fatto che "la pedagogia differenziata permette tra l'altro al docente di fare delle scelte (quali compiti, lunghezza del compito, complessità del compito, scadenza del lavoro ecc.), di avere attese diverse per certi allievi...".

Se dunque, oggi, la complessità dei compiti, la loro lunghezza e le scadenze sono indistintamente uguali per tutti, diversamente, in futuro, se si aderisse a questo modello, il docente, in piena autonomia, potrebbe differenziare per ogni allievo le aspettative sull'arco di tutto l'anno, in tutte le materie e per tutta la scolarizzazione obbligatoria. È illusorio pensare che generalizzando tale metodo pedagogico non si accentueranno le differenze dei risultati effettivi degli allievi (facilmente all'insaputa dei genitori), allontanandosi dall'agognata equità, magari pur ostinandosi a continuare ad affermare l'uguaglianza ideale e astratta degli obiettivi finali.

Allo stesso modo è ingenuo ritenere che tali pratiche pedagogiche non andranno statisticamente a detrimento di quella tipologia di allievo meno sostenuto, motivato ed accompagnato a casa, reso ancora più solo e fragile dal mancato confronto con un gruppo che si muove unitariamente (non omogeneamente), a tutto vantaggio di un individualismo formativo poco educativo. Nei fatti vi sarà una rimodulazione e ridefinizione continua dei compiti e delle attività da svolgere e dunque, in ultima analisi, delle mete cui tendere nella concretezza della quotidianità, riversando molta parte di quella che oggi è una responsabilità della società e dei docenti (stabilire contenuti, tempi e modi), sulle spalle di giovani scolari (chi a 12 anni punterebbe spontaneamente a studiare 20 vocaboli a settimana se potesse optare per 12 vocaboli in 3 settimane, in un mellifluo ossequio alle "caratteristiche personali"?).

Abolizione della differenziazione strutturale (livelli)

Per quanto concerne l'abolizione dei livelli alle scuole medie, restano pienamente valide le osservazioni nella risposta alla seconda consultazione sul progetto riformistico, riportate di seguito.

“Un esempio di tale opacità è dato dal disegno di abolizione dei livelli in matematica ed in tedesco, modifica verso la quale il sindacato non è pregiudizialmente contrario, ma le cui motivazioni ed il cui scopo non sono sufficientemente definiti, così come indefiniti appaiono i benefici di tale atto. In effetti il progetto (pp. 36-37) e altre pubblicazioni cantonali come “Scuola a tutto campo 2015” si limitano a denunciare alcuni limiti del sistema attuale più o meno noti, come la presunta stigmatizzazione di chi frequenta i corsi di base oppure la parziale sovrapposizione dei risultati degli allievi che frequentano i corsi A rispetto a quelli conseguiti dagli scolari dei corsi B, o ancora la crescente selettività del mondo del lavoro teso a reclutare solo chi proviene dai corsi A (vanificando così l'esistenza dei corsi B). Manca tuttavia una effettiva soluzione a queste difficoltà, ammesso che tali fenomeni esistano e che costituiscano effettivamente dei problemi risolvibili e da risolvere nella scuola. In effetti le modifiche prospettate non eliminerebbero i suddetti difetti: resterebbe la selezione operata dai datori di lavoro a partire dalle pagelle (o dai quadri descrittivi), così come la distinzione tra compagni originata dalle differenze di risultati (la presunta “stigmatizzazione” o “etichettatura negativa”), per non parlare della inevitabile sovrapposizione parziale dei risultati (anche se certamente più tollerabile in un corso comune che in due corsi diversi). Con ciò non si intende dare per esaurito il discorso, ma si chiede una maggiore compiutezza e linearità nell'unire l'analisi della situazione di partenza all'identificazione degli obiettivi fino alle conseguenti proposte tecniche risolutive e alla valutazione delle conseguenze”.

In effetti, se uno dei problemi maggiori del sistema attuale è dato dalla preferenza accordata dai datori di lavoro per gli allievi provenienti dai livelli A, in futuro nulla impedirebbe agli stessi imprenditori in presenza di un livello unico di assumere solo gli allievi con un voto finale uguale o superiore al 5,5, meglio ancora se corredato da un preciso elenco puntuale di competenze mappate in un decennio di scuola da ricercare in funzione del mansionario previsto dal contratto di lavoro. Si ricordi che oggi, stando ai dati di “Scuola a tutto campo 2015” (pag. 44) circa l'85% degli allievi di origine sociale bassa e valutati come molto competenti in matematica nel test PISA 2009 ha effettivamente frequentato i livelli A in matematica, il che dimostra che la mobilità sociale fondata sul merito non è certo preclusa nel nostro sistema scolastico, anzi, è una solida realtà. Se dunque si intende modificare il sistema, è necessario farlo badando bene a non arrecare danno a quanto oggi dà buona prova di sé e nella certezza di determinare dei solidi miglioramenti.