

Lugano, 14 marzo 2017

**Concerne: risposta alla seconda consultazione sul documento “La scuola che verrà”**

Sommario

1	Premesse e considerazioni generali.....	2
2	Considerazioni specifiche .....	3
2.1	L'incertezza della terminologia e delle componenti del progetto in consultazione.....	3
2.2	Il settore della scuola dell'infanzia e delle scuole elementari.....	3
2.3	Il settore della scuola media.....	4
2.3.1	Il calendario annuale e la griglia oraria settimanale: il loro impatto sulle modalità di insegnamento e sul rapporto tra allievo e docente .....	4
2.3.1.1	Le settimane progetto .....	4
2.3.1.2	Le opzioni.....	4
2.3.1.3	Gli atelier .....	5
2.3.1.4	I laboratori e le sequenze plurisettimanali.....	5
2.3.1.5	Le lezioni.....	6
2.3.2	Il nesso indissolubile tra modalità, contenuti e finalità dell'insegnamento .....	6
2.3.3	La valutazione non come dimensione organizzativa ma come aspetto centrale della formazione dell'allievo e della professionalità del docente.....	7
2.3.4	Gli obiettivi e i percorsi formativi devono promuovere educativamente le potenzialità dell'allievo e non eludere il confronto con la realtà tramite la “Differenziazione pedagogica” .....	8
2.3.5	Le condizioni ed i ruoli di docenti e allievi: la spersonalizzazione dell'insegnamento invece della personalizzazione .....	10
2.3.6	L'autonomia degli istituti.....	11
3	Conclusioni complessive e proposte .....	12

# 1 PREMESSE E CONSIDERAZIONI GENERALI

---

L'OCST-Docenti conferma il suo apprezzamento per l'intento di migliorare la qualità della scuola ticinese e mantiene la sua disponibilità a collaborare in tal senso. Allo stesso tempo osserva l'assenza di un chiaro bilancio di ciò che si ritiene soddisfacente del sistema scolastico ticinese e di quanto invece le autorità ritengano carente e dunque bisognoso di modifiche. Sebbene il documento consenta, a posteriori, di ricostruire i campi di intervento e gli effetti dell'operazione sul sistema scolastico, è doveroso fondare la riforma sulla base di dati oggettivi che la giustifichino, indicandone il senso e ponendola in relazione ad obiettivi esplicitamente dichiarati su cui poter misurare la portata del progetto e la sua coerenza.

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.

Spesso alle obiezioni sollevate dai docenti è stato replicato che solo la sperimentazione potrà dare una risposta esaustiva ai quesiti. Non si ritiene tuttavia accettabile l'investimento di tempo e di denaro per applicare nella pratica sui nostri figli e sui nostri allievi ciò che già in sede teorica fatica a reggere ad una rigorosa e seria valutazione.

Per evitare di procedere per tentativi e per fondare solidamente ogni revisione è utile ricordare che la riforma scolastica degli anni '60-'70, che condusse alla nascita della Scuola Media, fu una riuscita anche in virtù dell'alto grado di coinvolgimento dei docenti e delle associazioni magistrali e sindacali che li rappresentavano, alle quali fu riconosciuto un ruolo di interlocutore effettivo. Il sostegno convinto degli insegnanti proveniva dalla loro partecipazione sin dal momento della definizione del progetto e su un periodo continuativo di più anni, non ridotto a consultazioni circoscritte a singole fasi del progetto e senza neppure il timore di investire qualche anno supplementare per approfondire le questioni più complesse o controverse.

## 2 CONSIDERAZIONI SPECIFICHE

---

### 2.1 L'incertezza della terminologia e delle componenti del progetto in consultazione

In generale, nel documento, si adottano termini nuovi che vanno a sovrapporsi a vocaboli precedenti, verosimilmente modificando in parte lo spirito della scuola, senza tuttavia definire in alcun luogo la giustificazione di tale modifica implicita né presentare le nuove definizioni.

Si parla ad esempio di “traguardi che l’insegnante intende privilegiare” (p. 13, come accade nei nuovi piani di studio) laddove in precedenza si parlava di obiettivi (conferendo ancora una volta all’esperienza scolastica una dimensione più vasta ed esistenziale rispetto a quanto avvenuto fino ad oggi). Oppure si usano termini già acquisiti per descrivere situazioni trasformate, come quando si afferma che la forma organizzativa dei laboratori “è già presente nella realtà scolastica” (p. 13), sebbene in realtà la forma attuale sia ben diversa da quella prospettata dal disegno di riforma. Inoltre, pur essendo accompagnata da una definizione chiara, resta fuorviante e poco giustificata l’adozione del termine “atelier” per riferirsi a lezioni di recupero scolastico.

Analogamente il 7 ottobre scorso il DECS ha pubblicato un documento che viene definito “complemento informativo” allo scopo “di presentare alcuni elementi esplicativi supplementari rispetto ai due modelli di griglia esposti nel rapporto” nel quale si indica che nel modello 1 di griglia oraria “all’interno delle tre ore settimanali è inoltre incluso lo svolgimento delle opzioni che si suddividono in opzioni orientative, sportive e creative” (pag. 1), il che, inaspettatamente, differisce dal documento “La scuola che verrà” dell’aprile 2016, in cui si indica invece che “le opzioni si divideranno nelle seguenti categorie: opzioni orientative, opzioni sportive/creative e opzioni di approfondimento”, che prevederebbero, tra l’altro, anche “l’approfondimento delle materie già trattate” (p. 21). In definitiva resta da stabilire se ci si debba ancora esprimere sulle “opzioni di approfondimento” oppure se nel frattempo siano ormai decadute.

Problematica è pure la questione essenziale della definizione della “pedagogia differenziata”, che, oltre a comportare un cambiamento delle “pratiche didattiche (come dichiarato), sembra tradursi, almeno potenzialmente, anche in un cambiamento degli obiettivi (come invece escluso ufficialmente), ma questo aspetto verrà affrontato compiutamente in seguito.

Infine, ennesimo indizio di un profondo cambiamento di paradigma prima ancora che organizzativo, è l’introduzione, nelle Scuole medie, di un “coordinatore” che si vedrà delegare dagli attuali esperti di materia specialmente il compito di “animazione sul terreno, negli istituti” (p. 47). Riteniamo che il cambiamento terminologico si commenti da sé.

### 2.2 Il settore della scuola dell’infanzia e delle scuole elementari

La proposta di favorire e incoraggiare nelle scuole comunali la presenza dei docenti di materie speciali, sostenendo coloro che per interessi personali volessero specializzarsi nell’insegnamento del francese, delle scienze o della storia è decisamente apprezzabile. Ovviamente sarà necessario riuscire ad armonizzare i vari interessi con le disponibilità orarie concrete e le esigenze formative degli allievi. La generalizzazione della collaborazione del docente di sostegno, soprattutto in prima elementare, pare un’innovazione positiva, i cui benefici dovrebbero estendersi a tutta la classe. Analogamente la disponibilità di un docente di appoggio ogni 10 sezioni (p. 52) non può che portare giovamento.

Più problematica invece è la modalità di collaborazione tra docenti titolari e educatori, operatori di casi difficili, docenti per alloglotti, operatori della differenziazione curricolare e altre figure nate per l’intervento diretto sui casi individuali. Non a caso si afferma che “è però importante ricordare che la presenza in classe di due figure con diverse competenze necessita una chiara

definizione dei ruoli e delle funzioni” e che “è difficile dare in questa sede delle indicazioni precise sulle modalità di collaborazione delle risorse interne all’istituto e il docente titolare” (p. 52).

## **2.3 Il settore della scuola media**

La griglia oraria prospettata per le scuole medie presenta criticità tali da poter addirittura produrre un peggioramento della situazione, peraltro non particolarmente negativa, stando ai dati delle indagini PISA e ad altri indicatori.

### **2.3.1 Il calendario annuale e la griglia oraria settimanale: il loro impatto sulle modalità di insegnamento e sul rapporto tra allievo e docente**

#### **2.3.1.1 Le settimane progetto**

Il numero delle settimane progetto previsto dalla riforma è chiaramente eccessivo, ogni singola giornata progetto richiede un grande sforzo organizzativo, che non pare giustificato se posto in relazione specialmente alla vaghezza della loro natura e della loro finalità. Inoltre i docenti dovrebbero assumere oneri e responsabilità in ambiti per i quali non sono necessariamente formati e competenti, andando nella direzione opposta a quanto chiediamo da anni, ossia dilatando ulteriormente i già ampi compiti dell’insegnante invece di definirne in modo univoco il mandato e le finalità in coerenza con le condizioni di lavoro e la formazione.

Un altro aspetto critico che esige approfondimenti ulteriori riguarda sia il profilo degli attori esterni (enti o singoli individui) che saranno chiamati ad operare durante questi periodi (vista l’impossibilità per il corpo docenti di un istituto di realizzare autonomamente quanto richiesto), sia le loro modalità di intervento (responsabilità, rapporto con il ruolo dei docenti,...). Non approfondiamo inoltre il tema del finanziamento delle settimane progetto, di cui ad ogni modo non ci risulta l’esistenza di alcun calcolo preventivo.

#### **2.3.1.2 Le opzioni**

Una volta acclarata la singolare scomparsa delle “opzioni di approfondimento” delle materie scolastiche e ristrettosi il cerchio alle “opzioni orientative, sportive e creative”, esprimiamo apprezzamento per la volontà di valorizzare le inclinazioni degli allievi, con uno sguardo rivolto alle scelte future sia in funzione di un avvicinamento al mondo del lavoro, sia di libero sviluppo degli interessi e dei progetti di vita dell’allievo.

Se si intende davvero incidere significativamente sulla formazione degli scolari il secondo modello di griglia oraria sembra vanificare gli sforzi tramite incontri saltuari e lontani nel tempo, circoscritti alle settimane progetto (sia pure in una “forma intensiva”). D’altra parte destinare tre ore di lezione settimanale (che diventano 5 in IV media) da sottrarre alle materie ordinarie (come prevede il primo modello) pare un investimento eccessivo.

Proponiamo quindi di ridurre ad un massimo di due ore lezione lo spazio destinato alle opzioni e di considerare seriamente l’eventualità di proporle come possibilità supplementare, ovvero come corso facoltativo, al di fuori dell’orario scolastico, a disposizione di chi effettivamente ne avverta la necessità e ne manifesti interesse. Quest’ultima variante avrebbe il pregio di evitare un ulteriore indebolimento dello studio delle discipline scolastiche ed eviterebbe altresì di destinare inutilmente risorse finanziarie a utenti che non vedano il senso dei corsi e non siano interessati ad avvalersene.

Aggiungiamo infine che anche il ricorso alle opzioni, come per le settimane progetto, solleva problemi di ordine finanziario (non essendo definito il costo dell'indispensabile impiego di personale esterno), nonché di natura professionale (qualifiche e titoli di coloro che condurranno le opzioni, definizione dei contenuti delle stesse) e assicurativa (siccome la custodia degli allievi nello stabile non sarebbe più affidata ai docenti).

### **2.3.1.3 Gli atelier**

Includere gli atelier nella griglia oraria a discapito di altro, invece di predisporre un recupero fuori orario sulla falsariga dei corsi di studio assistito attualmente proposti, probabilmente alleggerirebbe la pressione sugli allievi e permetterebbe interventi mirati a posteriori sulla materia, in teoria sia come sostegno a chi è in difficoltà, sia come sviluppo per chi avesse conseguito gli obiettivi minimi. Di fatto il lavoro esterno al gruppo classe, con docenti diversi, non necessariamente disciplinaristi, farebbe propendere più per una logica di sostegno ai più deboli e di recupero delle lacune che per una prospettiva di effettivo sviluppo degli obiettivi.

Ad usufruire degli atelier sarebbero matematica e italiano, i due linguaggi su cui si innestano e si articolano le altre discipline, nonché il tedesco o l'inglese (non è chiaro perché il francese venga escluso da questa possibilità). Pertanto, per non indebolire il curriculum formativo degli allievi e per sostenere chi è in difficoltà, proponiamo di escludere gli atelier dalla griglia oraria settimanale e di prevedere lezioni di recupero facoltative fuori orario cui gli allievi abbiano facoltà di iscriversi.

### **2.3.1.4 I laboratori e le sequenze plurisettimanali**

Il ricorso ai laboratori e agli atelier implica una frequente divisione del gruppo classe e una ricomposizione con altri scolari, ostacolando la socializzazione tra il singolo allievo e i compagni e vanificando gli interventi, in particolare del docente di classe, tesi a migliorare le dinamiche di gruppo e l'identità della classe. L'allievo vedrebbe indebolirsi al contempo sia i rapporti con i compagni sia il riferimento alla figura del docente di classe e degli altri insegnanti (che per alcune materie potrebbero essere due o perfino tre).

Inevitabilmente ci sarebbero docenti disciplinaristi che a laboratorio insegnerebbero ad allievi non seguiti durante le ore di "lezione", vedendosi così costretti dall'orario ad instaurare un rapporto pedagogico e didattico labile e difficile. Inoltre lo sforzo e l'impegno necessari a coordinare l'attività del docente di laboratorio con quella del docente che insegna anche a lezione (e forse recupero nell'atelier) non risultano adeguatamente riconosciuti e vincolano eccessivamente l'autonomia didattica distintiva della professione di insegnante e sancita dall'articolo 46 della Legge della scuola.

A limitare ulteriormente l'ipotetico beneficio apportato dal laboratorio è il suo intercalare tra settimane A, settimane B e settimane progetto, rendendo irregolare e discontinuo l'incontro tra allievo e docente. I docenti di classe che insegnassero una materia prevista unicamente in una delle due sequenze (A e B) si confronterebbero con periodi rilevanti (pari a circa metà dell'anno scolastico) nei quali incontrerebbero la classe solo per un'ora la settimana, senza peraltro vederla impegnata nel lavoro scolastico; mentre nell'altra sequenza non incontrerebbero comunque una parte della classe se non durante le cosiddette "lezioni" e durante l'ora di classe. Il tutto mentre si pretenderà dal docente di classe l'estensione di una valutazione personale inerente alle competenze trasversali.

D'altra parte lo stesso documento ammette candidamente di essersi ispirato al modello delle scuole professionali, concepite per persone di età e di grado di maturazione evidentemente maggiori e rispondenti ad esigenze di altra natura: più che alla pedagogia il progetto si ispira dunque al modello della formazione professionale superiore, in cui la continuità didattica e di relazione con il docente è meno rilevante siccome quest'ultimo non costituisce più una figura di riferimento

importante per la crescita. Nella formazione professionale la scelta e la negoziazione degli obiettivi formativi così come il lavoro autonomo a gruppi sono più naturali e sostenibili, a differenza di quanto proponibile per allievi nel pieno dell'adolescenza, bisognosi di un solido accompagnamento (basti ricordare l'obbligo di presenza del docente nelle aule ai fini di una continuità di custodia).

Nessuna spiegazione viene esposta nel documento per giustificare le sensibili differenze di proporzione tra il tempo di lezione e il tempo di laboratorio a seconda delle materie: essa infatti varia da una percentuale del 66 % di attività laboratoriale sul totale delle ore di geografia fino ad una presenza percentuale del 25% per materie come italiano e matematica (secondo il modello 1, ma con poche differenze per il modello 2). È importante non solo conoscere le ragioni di questa diversità, ma anche essere consapevoli delle sue conseguenze per ciascuna materia e per il rapporto tra le discipline.

### **2.3.1.5 Le lezioni**

Le "lezioni" vengono svuotate dall'interno, ovvero resta una denominazione, ancora una volta, ad indicare una realtà altra (in parte o in toto) rispetto a quanto conosciuto finora. La "forma didattica che più si avvicina a ciò che avviene oggi a scuola" (p. 13), può infatti sia aggregare altre classi e coinvolgere un altro docente, diventando così, quasi caricaturalmente, una "presentazione plenaria tipo conferenza" sia orientarsi sulle onnipresenti attività operative (come avviene per atelier e laboratori, con esercizi, risoluzione di situazioni problema,...), allontanandosi in tal modo ulteriormente dal tanto decantato e poco praticabile pluralismo didattico.

Il sistema dà per assunto in modo implicito e dogmatico che l'unica modalità possibile di accesso al sapere sia quella dell'operatività fattuale dell'allievo (preferibilmente all'interno di un gruppo ridotto) escludendo (o riducendo notevolmente) di fatto la possibilità di introdurre, di definire, di spiegare o di approfondire dei concetti all'interno dell'insieme del gruppo classe in una "lezione ordinaria", tramite il dialogo e la discussione collettiva. Sembra non essere più riconosciuta l'importanza della trasmissione e della condivisione dell'esperienza che verrebbe sostituita dal predisporre situazioni di apprendimento e dall'acquisizione di abilità e di nozioni tramite il susseguirsi di esercitazioni. Gli autori de "La scuola che verrà" scelgono di declinare l'"attività" e l'"essere protagonista" dello scolaro con un'interpretazione pragmatista o neo-pragmatista in cui la "costruzione attiva del sapere" da parte dello stesso deve fornire prodotti valutabili e misurabili e non può essere meramente intellettuale né può tradursi nell'ascolto, nella presa di appunti e nella loro successiva rielaborazione (giudicati come atti eccessivamente passivi e difficilmente riconducibili all'insegnamento "per competenze").

### **2.3.2 Il nesso indissolubile tra modalità, contenuti e finalità dell'insegnamento**

All'interno di tale attivismo pragmatista si colloca pure una logica della valutazione concentrata sull'esigenza di elaborati che documentino, possibilmente in tempo reale, l'avvenuto progresso dell'allievo, condizionando così gravemente la prospettiva dell'insegnamento e dell'apprendimento. In effetti questo paradigma, che riconosce esclusivamente un prodotto finale misurabile, impedisce giocoforza ogni dimensione formativa ed educativa che non sortisca effetti quantificabili e operativi.

Coerentemente il discorso si estenderebbe anche ai piani di studio, dove, insieme al pragmatismo pedagogico, lo strumentalismo trova una evidente risonanza quando si finalizza ogni atto all'applicazione di quanto appreso per la risoluzione di problemi in situazioni altre, cosiddette "reali", in cui i contenuti e le pratiche di insegnamento devono essere strumenti funzionali alla gestione della "vita concreta". Sebbene questa non sia la sede indicata per trattare il tema, si osserva tuttavia l'artificiosa e inopportuna separazione tra una consultazione relativa ai tempi e ai modi dell'insegnamento e una riflessione sui contenuti e le finalità dello stesso.

Questa infelice condizione rende parziale ogni osservazione in merito e impedisce un giudizio complessivo e organico. Si impone quindi l'invito ad una valutazione comprensiva anche dei nuovi piani di studio ed alle modalità applicative in essi indicate (o che si sarebbero dovute indicare nel documento "B" ormai in grave e imbarazzante ritardo di pubblicazione rispetto all'agenda indicata dal DECS). Altrimenti si rischia di creare incongruenze tra due aspetti di un medesimo soggetto (modalità di insegnamento da una parte e contenuti e finalità dall'altra). Ad esempio è inevitabile chiedersi come sarebbero conseguibili gli obiettivi prefissati in un piano di studio calibrato su 36 settimane di insegnamento, se poi 6 settimane venissero destinate ad altro e al contempo la griglia oraria settimanale perdesse 3 ore lezione su 33 (per non riferirsi all'inclusione degli atelier tra i corsi settimanali). Secondo i nostri calcoli, a seconda del modello di griglia scelta e della materia, ogni disciplina perderebbe dal 20% al 30% del tempo di insegnamento (o di apprendimento) e solo poche materie potrebbero recuperare qualcosa durante le settimane progetto (in modalità comunque non paragonabili a quelle delle lezioni). Oppure l'adozione del termine "traguardi di competenze" (p. 33) invece del più immediato "obiettivi" consente la quadratura del cerchio con maggiori margini di manovra?

### **2.3.3 La valutazione non come dimensione organizzativa ma come aspetto centrale della formazione dell'allievo e della professionalità del docente**

La valutazione rientra a pieno titolo nel discorso e evidenzia l'impatto esercitato da prescrizioni definite come organizzative su ambiti invece più profondi e qualificanti della professionalità del docente (e del rapporto formativo con l'allievo) che trascendono la pura dimensione gestionale. Attorno alla valutazione dell'allievo ruota buona parte del disegno di riforma. Essa si compone in primo luogo di quadri descrittivi formativi (sostitutivi degli attuali giudizi intermedi), allestiti durante l'anno dai singoli docenti di materia, indicanti sia le competenze raggiunte sia quelle non raggiunte (p. 33). Ai quadri descrittivi formativi si sommano i quadri descrittivi sommativi, sempre a cura dei singoli docenti di materia, redatti a fine anno e comprensivi solo delle competenze raggiunte, sia nell'ambito della singola disciplina sia per quanto attiene alle competenze trasversali, a loro volta accompagnati dal tradizionale voto numerico. Inoltre va aggiunta l'esistenza del quadro descrittivo degli apprendimenti, una sorta di sintesi dei "traguardi di competenza" raggiunti e cumulati annualmente dall'allievo (allestito alle scuole medie con il concorso dell'intero consiglio di classe per ciò che concerne le competenze trasversali). Il tutto corredato infine dalla cartella dell'allievo, la quale, oltre a raccogliere le comunicazioni tra scuola e famiglia, dati medici rilevanti, verbali di colloqui con genitori e professionisti di rete o altro ancora, include pure la "narrazione dei momenti significativi in termini di conquiste di nuove competenze", "elementi che testimoniano dell'evoluzione degli allievi" e ulteriori "dati relativi al percorso scolastico".

Rileviamo che, sebbene si dichiara che le informazioni annotate nel quadro descrittivo formativo siano "interne" (p. 33) e dunque non a portata, ad esempio, dei datori di lavoro o di terzi, queste raccomandazioni o dichiarazioni di intenti vigono già oggi per i giudizi intermedi, senza che ciò costituisca un argine sufficiente ad impedire al potenziale datore di lavoro di ottenerne la visione (specie se l'alternativa è il non impiego) per decisione della famiglia dell'allievo (e non della scuola). Altrettanto inefficace appare il tentativo di evitare "qualsiasi possibilità di schedatura negativa dell'allievo" (p. 33) tramite l'omissione delle competenze non acquisite all'interno dei quadri descrittivi formativi, proprio in virtù di quanto appena ricordato (come se in tal modo il confronto non potesse trasferirsi agevolmente ad esempio sul numero delle competenze elencate nelle pagelle). La soluzione prefigurata non è soddisfacente a maggior ragione se successivamente si afferma che lo stesso quadro descrittivo (degli apprendimenti) al termine della scolarizzazione risponderà "alle richieste dei potenziali datori di lavoro" e favorirà l'orientamento (p. 33).

Una volta constatato l'interessamento crescente di molti datori di lavoro per gli allievi più performanti a scapito dei più deboli occorre agire sull'origine del problema, ovvero sul difficile passaggio al settore formativo post-obbligatorio (operando ad esempio sui criteri e sulle modalità di accesso alle scuole professionali) e sul mercato del lavoro (favorendo una dignità lavorativa per tutte le professioni e intervenendo sulle politiche di assunzione) per facilitare un proficuo inserimento di tutti gli allievi.

Il modello proposto sembra essere ridondante e dettato da una sorta di ansia da registrazione dei dati relativi al cammino lungo la strada delle competenze acquisite dall'allievo (rilevate nei quadri descrittivi formativi, in quelli sommativi, dal singolo docente, dal consiglio di classe, dai voti numerici annuali, dal quadro descrittivo degli apprendimenti e dalla cartella dell'allievo). Occorre recuperare una situazione di equilibrio, snellire il sistema ed il carico di lavoro burocratico volto all'adempimento di tali oneri, altrimenti si arrischia di attribuire una rilevanza eccessiva alla dimensione valutativa rispetto al compito non meno importante di preparare le lezioni, di collaborare con i colleghi e di aggiornarsi. In questo senso l'ipotesi talvolta ventilata di accogliere le istanze dei docenti introducendo liste standardizzate (i cosiddetti "menù a tendina") nel sistema informatico per agevolare la valutazione non può essere accettata in quanto ridurrebbe le possibilità di valutazione omologando i giudizi ed impoverendone il valore formativo per l'allievo.

Nell'ambito della valutazione degli allievi si pone inoltre un importante problema di relazione e di coerenza tra il voto numerico assegnato a fine anno ed il correlato quadro descrittivo degli apprendimenti, ovvero non è dato sapere se tutte le competenze indicate nel piano degli studi si equivalgono, se vi siano dei coefficienti di valore, neppure se, in presenza di molte competenze enumerate e di un voto numerico insufficiente, sia data la possibilità di contestazione del voto e di ricorso oppure se, viceversa, un numero ridotto di competenze acquisite possa giustificare un voto numerico elevato senza timore di obiezione.

### **2.3.4 Gli obiettivi e i percorsi formativi devono promuovere educativamente le potenzialità dell'allievo e non eludere il confronto con la realtà tramite la "Differenziazione pedagogica"**

Non si capisce come sia possibile da una parte affermare che la differenziazione pedagogica consista unicamente "nel variare le metodologie di lavoro in situazione collettiva", precisando in maniera rassicurante che solo "in casi di particolari difficoltà può essere praticato un adattamento degli obiettivi" e, sempre nella medesima pagina (p. 24), precisare d'altra parte che, con la differenziazione pedagogica, si possono variare "le consegne e quindi le azioni chieste agli allievi, le loro produzioni, il livello dei contenuti disciplinari, il grado di complessità delle operazioni intellettuali richieste ed i ritmi di apprendimento". Aspetti appena definiti come "variabili metodologiche" costituiscono in realtà anche degli obiettivi: il "livello dei contenuti e il grado di complessità delle operazioni chieste" più che essere mere pratiche di insegnamento sono piuttosto reali scopi da raggiungere. Si tratta di un altro frangente in cui si fatica ad intendersi sui termini.

Oggi, per modificare l'iter formativo di un allievo di scuola media con una "differenziazione curricolare" è necessario rilevare e documentare le difficoltà oggettive dell'allievo ed elaborare un progetto da condividere con la famiglia; un domani invece, se si accettasse tale progetto, si potrebbe spacciare per "differenziazione delle pratiche didattiche" e per "adeguamento delle forme di insegnamento" ciò che di fatto si tradurrebbe in una riformulazione degli obiettivi, il tutto sotto la denominazione di "passaggio dalla democrazia delle possibilità verso una democrazia della riuscita" (p. 24) e in assenza di un formale e sostanziale confronto con la famiglia. È indispensabile chiarire e definire nel dettaglio in che cosa consista la "pedagogia differenziata" e come la si intende applicare, altrimenti si rischia di varcare il labile confine tra differenziazione e discriminazione. Il tutto assume contorni ancor più preoccupanti se si considera che il sistema di



valutazione su cui si fonderebbe la differenziazione deve ancora dimostrare la sua efficacia ed è ben lontano dal costituire una pratica condivisa all'interno del corpo docente.

Il progetto “promuove delle disuguaglianze di trattamento in quanto pienamente compatibili con la promozione di una scuola equa: attraverso la differenziazione si intende perseguire una giusta eguaglianza nella distribuzione del bene finale (i risultati scolastici) che si combina con una giusta diseguaglianza nella distribuzione dei beni strumentali messi in campo (ottenuta attraverso la differenziazione)” (p. 23). Dunque non si ricerca più l'uguaglianza di trattamento, bensì l'“uguaglianza di risultati”, intesa come il “migliore risultato possibile per ognuno”. L'immagine descrive un docente che, più che valutare in modo trasparente e libero il rapporto tra l'allievo e la realtà attraverso il prisma di una materia, appare come il custode che dispone di un patrimonio di crediti valutativi da ridistribuire equamente per correggere le ingiustizie sociali, come un giudice socio-pedagogico che usa la scuola per riparare i misfatti della società. Invece di partire da un modello di allievo, di uomo, di cittadino atteso e proposto dalla società, in relazione al quale organizzare i contenuti e le capacità da insegnare, i modi e i tempi di insegnamento, nonché i parametri di valutazione, viene rovesciato il discorso: ciò che prevale è che l'allievo possa esprimere al massimo le sue capacità, in ogni direzione, senza subire “discriminazioni” inique. Ne consegue che, pur di far emergere e di valorizzare ogni caratteristica dell'allievo, si asserisce che “una scuola equa non propina a tutti la stessa offerta” (p. 23), è necessario che “essa integri il concetto di differenza all'interno del suo modo di insegnamento” (p. 24), riponendo grande fiducia nella differenziazione pedagogica tramite cui adattare continuamente l'insegnamento alle caratteristiche individuali di ogni allievo, in funzione del suo stile di apprendimento, dei suoi “bisogni”, del suo tipo di intelligenza, delle sue curiosità, perfino del genere e dell'etnia di appartenenza (pp. 23-24). Il DECS afferma che “disporre di una formazione che tenga conto dei bisogni e delle caratteristiche individuali è un diritto degli allievi e delle famiglie” pur di portare l'allievo il più lontano possibile rispetto alle sue potenzialità e possibilità (p. 22): in questo modo si promuoverebbe “il passaggio da una democrazia delle possibilità verso una democrazia della riuscita” (p. 24). Tutto dunque viene piegato dinnanzi all'allievo, fin quasi a scomparire se necessario, sfiorando il paradosso di una visione ben poco educativa, dove pur di far emergere l'io si attenua la realtà (già spesso virtualizzata digitalmente), la si annacqua fino a cancellarla con la didattica. Pare prefigurarsi una tensione anomala tra tali intenti della politica scolastica, espressi in senso assoluto (quasi parossistico), e la prospettiva dell'insegnamento, che per definizione introduce nel mondo (di cui è, appunto, “segno”) ma non lo riduce, il tutto all'interno di uno scenario dominato dal nuovo diritto della riuscita scolastica, che si tradurrebbe in un nuovo (o diverso) compito attribuito alla scuola.

Lo sforzo del docente, proteso nel suo (apparentemente) multiforme insegnamento, pare dunque doversi spingere fino alla ricerca dell'approvazione dello scolaro, laddove si specifica che la pedagogia differenziata deve “proporre attività che abbiano un senso per l'allievo” (p. 25), con l'implicito e pregiudiziale assunto che finora ciò non sia stato ricercato dai docenti. Verrebbe da chiedersi che cosa potrebbe accadere nella non remota ipotesi in cui l'allievo non dovesse intravedere un senso a quanto proposto dal docente, anche se questo ci fosse. Si metterebbe in discussione la professionalità dell'insegnante? Gli si richiederebbe maggiore differenziazione pedagogica? Si dovrebbe rinunciare al “traguardo di competenza”? Pur di “riuscire a trasmettere agli allievi il sentimento della riuscita scolastica rendendoli partecipi del loro apprendimento” (p. 24) si rischia di perdere per strada qualcosa di importante. Se il proposito di condurre ogni allievo al massimo delle proprie capacità è astrattamente lodevole, meno luminoso sembra il percorso indicato per realizzarlo.

Considerando in effetti tutte le valutazioni espresse in precedenza circa la quantità e le modalità delle lezioni, la tipologia della valutazione e l'identificazione degli obiettivi ci si chiede se, all'interno di un tale sistema di riduzionismo pedagogico, sarebbe ancora possibile acquisire un metodo di lavoro disciplinare con cui conoscere un mondo altrimenti inaccessibile, appropriarsi di un metodo di studio che non sia trasversale e generico, ma definito dalle specificità e dall'unicità

della materia. Non si rischia di scadere in una sorta di qualunquismo o di relativismo formativo per cui si dispone di un'infarinatura di tutto limitandosi alla superficie delle cose in nome di un malinteso rispetto educativo delle diversità? In fin dei conti, anche le discipline di studio sono intrinsecamente antidemocratiche, premiano alcune caratteristiche dell'allievo e ne penalizzano altre. Il presunto metodo pedagogico universale sembra sostituirsi dall'interno agli assi della conoscenza del mondo che costituiscono il nostro patrimonio culturale e scientifico. Superata una certa soglia tuttavia si verifica il cedimento dell'uno a vantaggio dell'altro. Crediamo si debba evitare di varcare tale limite disattendendo al contempo l'articolo 2 cpv. 2a della Legge della Scuola, che precisa come questa "educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese".

### **2.3.5 Le condizioni ed i ruoli di docenti e allievi: la spersonalizzazione dell'insegnamento invece della personalizzazione**

Proprio mentre il docente viene sollecitato a valutare sempre più nel dettaglio i propri allievi e in campi sempre più vasti si attua un palese indebolimento della relazione tra docente di materia e gruppo classe. Se già oggi gli allievi appaiono in conclamata difficoltà davanti ad una dozzina di docenti di materia, difficilmente si troveranno a maggior agio davanti a team di esperti pedagogico-disciplinari a geometria variabile comprendenti oltre venticinque figure di riferimento (tra atelier, laboratori, lezioni in co-insegnamento, senza contare gli attori esterni per opzioni e settimane progetto).

Risulta evidente che in tal modo la personalizzazione dell'insegnamento non si tradurrebbe tanto nella maturazione di un rapporto interpersonale consolidato tramite una frequente e continua relazione tra docente e allievo, quanto nell'allestimento di una grande varietà di attività e di forme pedagogiche in cui il docente diventerebbe più che altro la rotella di un ingranaggio che prescinde dalla sua individualità e in cui difficilmente l'allievo potrà scorgere un punto di riferimento in cui riporre la propria fiducia personale, specialmente se per 7 settimane non ci fossero più incontri secondo l'orario modulare a blocchi.

Se la forma non convince, purtroppo non saranno i contenuti della presunta personalizzazione a fugare i dubbi, tutt'altro. Pur condividendo l'obiettivo di una scuola inclusiva, che accolga tutti rispettandone specificità e differenze, è tuttavia innegabile che la personalizzazione intesa come "processo attraverso il quale l'allievo è preso in considerazione come persona" e come "una costellazione di argomenti pedagogici cruciali che costituiscono un vasto paradigma di riferimento nel quale confluiscono sia teorie cognitive e pedagogiche sia elementi di attualità" che "crea situazioni educative che contribuiscono a dare all'allievo una sua soggettività e che mirano allo sviluppo della sua personalità e della sua identità" (p. 12) delega alla scuola e ai docenti un mandato eccessivamente ampio e indefinito, di cui non si colgono a sufficienza i contorni. Un compito che include potenzialmente tutto ed il contrario di tutto.

La personalizzazione così definita, in cui il docente si limita a creare situazioni educative nelle quali possono intervenire indeterminati temi di attualità e variegate teorie cognitive e pedagogiche, mina alla base la stessa autorevolezza e la credibilità dei docenti, fondata invece sulla chiarezza del loro mandato e sulla solidità e definitezza della formazione e della competenza. Tali elementi, costitutivi del rapporto di fiducia che intercorre con la società e con lo Stato, non sono alterabili su comando. Forse a questo punto giova ricordare che in Québec, laddove nel 1997 si è realizzata una riforma con molte affinità rispetto alla "Scuola che verrà", nello stesso tempo si è introdotto un problematico corso di etica (di Stato) tra le lezioni erogate nelle scuole dell'obbligo. Pertanto si chiede di definire con sufficiente anticipo e con precisione i contenuti di tale "costellazione di argomenti pedagogici cruciali", nonché di verificarne l'idoneità.

Adottando uno sguardo prettamente sindacale invece appare evidente come la pianificazione di “attività laboratoriali” che si manifestano sotto forma di situazioni-problema da risolvere in maniera differenziata all’interno di lezioni gestite tramite il co-insegnamento, su più classi e con gruppi variabili, con valutazioni diagnostiche (oltre che formative e sommative) da annotare in “quadri descrittivi”, necessari di una mole di lavoro tale per cui prevedere solo sgravi mirati (come nel modello 2, p. 20) per “attività innovative”(come se l’attuazione dei molteplici elementi della riforma non imponesse una revisione innovativa generalizzata) appare come una compensazione decisamente insufficiente. Parlare inoltre di sgravi (modello 1) di due ore lezione per coprire la collaborazione nel gruppo di materia, il lavoro di preparazione, di conduzione e di valutazione inerente al laboratorio (con colleghi di materia) e agli atelier (esteso a docenti di sostegno pedagogico), l’organizzazione delle settimane progetto, dei progetti interdisciplinari così come di varie attività educative (promozione della salute, educazione della cittadinanza,...) non è proporzionato all’onere lavorativo. Questa via sarebbe verosimilmente percorribile se gli oneri fossero delimitati e circoscritti con maggiore chiarezza e ponderazione invece di concedere un credito per un compito che tende a dilatarsi infinitamente rendendo addirittura controproducente beneficiare dello sgravio corrispettivo.

Oltre all’aggravio degli oneri, che non potrà che comportare uno scadimento della qualità del lavoro, vi è un evidente condizionamento relativo alle modalità di insegnamento. Come visto, il progetto impone una forma di insegnamento imbastita sul ricorso sistematico (e di fatto esclusivo) a situazioni-problema e ad attività di ricerca e scoperta da parte degli allievi, in cui l’individualismo formativo erode spazi alla dimensione comunitaria condivisa nel gruppo-classe e alle spiegazioni del docente. In sostanza le condizioni organizzativo-materiali determinano rigidamente la tipologia di insegnamento del docente e di apprendimento del discente, dando per acquisito che qualunque argomento, di qualunque materia, in qualunque anno scolastico ed in qualunque periodo del calendario debba e possa essere trattato secondo questo modello costruttivista. Non è dato sapere che cosa accadrebbe se in futuro si scoprisse che alcuni temi sarebbe preferibile trattarli diversamente o se tale modello dovesse essere superato nel frattempo da altre teorie pedagogiche.

Dal profilo organizzativo e gestionale, davanti alle sequenze di settimane A e B e ai 2 modelli di griglia oraria ideati, si avanzano radicali perplessità circa l’effettiva possibilità di rispettare i gradi di impiego di coloro che attualmente lavorano ed intendono lavorare anche in futuro a tempo parziale. Inevitabilmente la qualità degli orari di lavoro dei docenti impiegati sia a tempo parziale sia a tempo pieno ne verrebbe intaccata, frammentando e riducendo i rari momenti liberi da oneri in istituto e peggiorando una situazione già difficile. L’insegnante verrebbe assorbito integralmente dall’una o dall’altra incombenza. Restano inevasi anche altri quesiti di ordine pratico, ad esempio se il modello funzionerebbe in presenza di un numero dispari di sezioni.

### **2.3.6 L’autonomia degli istituti**

Il principio dell’autonomia di istituto ha sempre incontrato il nostro sostegno, confermato in questa sede. Purtroppo l’intento, anche in questo caso, non pare suffragato da una sufficiente solidità nella formulazione delle modalità di realizzazione in quanto le UAA (unità amministrative autonome) devono soddisfare numerosi requisiti di natura contabile e finanziaria (comprensivi di mandati di prestazione e di allestimenti di preventivi dettagliati) di difficile gestione per i non professionisti del settore. Se dunque il DECS intendesse introdurre un funzionario amministrativo nella direzione degli istituti, allora occorrerebbe separare la direzione amministrativa dalla direzione didattico-pedagogica, quest’ultima da riservare ad insegnanti con provata esperienza ed eventualmente formati appositamente per svolgere mansioni dirigenziali.

Parallelamente resta indefinito l’effettivo margine di manovra riconosciuto dalle autorità dipartimentali ai singoli istituti nella programmazione e nella gestione delle attività didattiche e pedagogiche.

### 3 CONCLUSIONI COMPLESSIVE E PROPOSTE

---

In definitiva il disegno di riforma si presenta molto dispendioso in termini di investimento di energie, di tempo e di denaro. Il ruolo del docente ne esce indebolito e notevolmente peggiorato da un sovraccarico di lavoro e di vincoli, nonché da una relazione con gli allievi ridimensionata e ben poco gratificante. Ad un maggior affanno dei docenti non corrisponderanno comunque a nostro avviso migliori risultati degli allievi, (si ricordi la perdita del 20-30% delle ore lezione per le varie discipline ponendo forse in discussione quanto previsto dagli stessi nuovi piani di studio, concepiti per tutt'altro modello).

L'OCST-Docenti ribadisce la necessità di fondare ogni disegno di riforma sulla base di una valutazione oggettiva della situazione attuale che evidenzii i pregi e i difetti del sistema indicando al contempo gli obiettivi che si intendono conseguire. Solo così si potranno valutare la pertinenza, la coerenza e l'adeguatezza delle modifiche proposte. Si ritiene inoltre indispensabile rafforzare la relazione tra allievo e docente attraverso incontri frequenti e regolari che conferiscano continuità didattica, sicurezza e stabilità, investendo nella coesione della classe intesa come autentica e originale "comunità di apprendimento" da tutelare e da sostenere facendo capo a solide figure di riferimento.

È indispensabile promuovere la professionalità dell'insegnante definendo con chiarezza il suo ruolo all'interno di un mandato coerente con la sua formazione e con le sue condizioni di lavoro, evitando di svilirne e di intaccarne la credibilità e l'autorevolezza con compiti indefiniti o lontani dalle sue competenze e dalle sue effettive possibilità. Occorre garantire un equilibrio all'attività dei docenti permettendo loro di bilanciare la dimensione valutativa con quella legata all'insegnamento vero e proprio. Gli insegnanti devono godere non solo della facoltà di effettuare delle scelte didattiche nelle aule, ma anche di un coinvolgimento attivo, esteso e continuativo nei disegni di riforma sin dalla fase decisionale e progettuale, come reale condizione per costruire assieme la scuola del futuro.

Confermiamo comunque di accogliere l'invito del DECS a migliorare il nostro sistema scolastico. Ribadiamo l'importanza di un reale coinvolgimento degli insegnanti nell'elaborazione finale del progetto: in un momento in cui la sostituzione generazionale è in grande parte compiuta, bisogna evitare il rischio che i docenti risultino poco motivati e poco coinvolti nella nuova riforma.

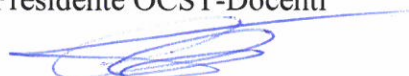
Considerata l'importanza della questione, chiediamo dunque maggiore cautela e realismo nel modo seguente:

1. 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.
2. 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. 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.

3. Rinunciare all'orario settimanale con sequenze a blocchi che preclude la piena valorizzazione delle competenze dei docenti e degli allievi vanificando i loro sforzi con incontri discontinui che minano la necessaria solidità dei rapporti e la prossimità alla materia da studiare.
4. Per non indebolire il curriculum formativo degli allievi e per sostenere chi è in difficoltà, escludere gli atelier dalla griglia oraria settimanale e prevedere lezioni di recupero facoltative fuori orario cui gli allievi abbiano facoltà di iscriversi.
5. 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), chiediamo 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). Resterebbe 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). 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 oraria (in parte attenuato con le misure di cui al pto. 3).
6. 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.
7. Per continuare a garantire la qualità e l'affidabilità dell'insegnamento, chiediamo di definire con sufficiente anticipo e con precisione i contenuti della "costellazione di argomenti pedagogici cruciali" con cui si realizzerebbe la personalizzazione e di verificarne l'idoneità: il sommarsi di "situazioni educative" in "contesti diversi" non favorisce necessariamente lo sviluppo della personalità dell'allievo, occorre che vi sia coerenza e continuità con un progetto educativo che comprenda anche quanto si studia e si vive quotidianamente nelle aule.
8. Ogni qualvolta si dovesse far ricorso a pratiche di differenziazione pedagogica, si chiariscano con l'allievo e con la famiglia le conseguenze che si riscontreranno sia sugli obiettivi formativi sia sulla valutazione delle prestazioni scolastiche.
9. Al fine di valorizzare le competenze acquisite dai docenti con esperienza e di riconoscere loro la meritata possibilità di ridurre l'onere di insegnamento nelle aule, come avviene praticamente in tutti i Cantoni, rivendichiamo il conferimento ai docenti ultracinquantacinquenni della facoltà di convertire due ore di lezione settimanale in ore di ufficio dedicate all'organizzazione di attività di formazione continua, di elaborazione e di condivisione di sussidi e di percorsi didattici con i colleghi più giovani, di progettazione di uscite scolastiche o di attività scolastiche particolari.

Per l'Assemblea OCST-Docenti:

Gianluca D'Ettorre  
Presidente OCST-Docenti



Renato Ricciardi  
Segretario cantonale OCST

