

RIVISTA BIMESTRALE DELLA FEDERAZIONE DOCENTI TICINESI

risveglio

ANNO CXXI - 1-2 / 2016

cultura - educazione - società Anno 47 - n. 1/2 - marzo 2016

RICCHI

**Voci
dalla scuola**

Numero unico

LA CULTURA HA DECISAMENTE UN SUO PESO!



risveglio

**Rivista bimestrale della
FEDERAZIONE
DOCENTI TICINESI**

Presidente:

Tiziana Zaninelli-Vasina
Via Ospedale 12
6600 Locarno - Tel. 091 751 99 23
E-mail:risveglio@bluewin.ch

Segretaria:

Elena Malinverno

Abbonamenti:

FDT e Risveglio
% OCST - Via Balestra 19
6900 Lugano.

Amministrazione:

Carlo Ambrosini
Via Migione 67
6616 Losone
e-mail:c_ambrosini@swissonline.ch

Conto corrente postale:	69-673-0
Abbonamento sostenitore:	fr. 60.-
Pensionato:	fr. 40.-
Socio in attività di servizio:	fr. 50.-
Semplice:	fr. 45.-

Gruppo di redazione

Redattore responsabile:

Nunzia Conte Giacometti
nunziaconte@swissonline.ch

Tiziana Zaninelli-Vasina
Alberto Gandolla

VERIFICHE

Abbonamenti annui:

normale Fr. 40.-
studenti Fr. 20.-
sostenitori Fr. 50.-

Redazione ed amministrazione:

casella postale 1001
6850 Mendrisio
www.verifiche.ch
redazione@verifiche.ch

Membri di redazione:

- Maurizio Binaghi
- Graziella Corti
- Giuliano Frigeri
- Ulisse Ghezzi
- Francesco Giudici
- Tiziano Moretti
- Rosario Antonio Rizzo
- Roberto Salek
- Rosario Talarico

- Gianni Tavarini
- Gian Paolo Torricelli
- Giacomo Viviani
- Elvezio Zambelli

Sommario

Ruspe in azione nel cantiere della scuola • Gianni Tavarini	1
Sfide e rischi della "scuola che verrà" • Gianni Tavarini	5
Dal Canada al Ticino • Gianni Tavarini	8
Nella Svizzera tedesca critiche al nuovo Piano di studi • Gianluca D'Ettorre	9
I nodi della riforma • Andrea Tiraboschi	11
La riforma richiede risorse • Katya Cometta	13
La riforma vista dai maestri della Scuola dell'infanzia • Loredana Schlegel e Comitato associazione docenti scuola dell'infanzia	15
Nella scuola ci sarà posto per la bellezza? • Nicola Lavigna	18
L'autonomia degli istituti • Pupi	20
Fare il docente? No... grazie! • Adriano Merlini	22
Frammenti di vita nelle scuole del Ticino • Graziella Corti e Cristiana Spinedi	24
1976: l'anno della grande riforma • Aberto Gandolla	29
Una vita non basta... • Giovanni Mascetti	30
Quei primi passi nella scuola media • Giorgio Tognola	32
Vivace dibattito sul futuro della scuola • Marco Gianini	33
Il tempo dell'immediatezza: croce e delizia • Fabio Merlini	35
Nativi digitali e crisi della comunicazione • Lina Bertola	38
La scuola non va in vacanza • Nunzia Conte	43
Elogio della cultura umanistica • Tiziano Moretti	44

Tra riforme, poco entusiasmo e volontà di una nuova partecipazione

La scuola sta cambiando. Alcuni hanno addirittura recitato un requiem per un'istituzione in affanno, incalzata dai grandi mutamenti della società e dalla molteplicità e contraddittorietà delle mansioni che la sommergono e la trascinano verso una crisi innanzitutto di identità. Che cosa deve essere esattamente la scuola? Qual è la sua peculiarità? Qual è la funzione del docente che vi opera? Semplici domande, alle quali è tuttavia arduo rispondere in modo chiaro e condiviso. E se è facile additare i limiti e le inefficienze della scuola attuale, molto più arduo è immaginare quella del futuro.

In Ticino i tentativi non mancano e l'autorità dipartimentale ha avviato una stagione di riforme, da quelle globali come "La scuola che verrà" e l'applicazione del Piano di studio della scuola dell'obbligo a interventi più settoriali come la nuova legge sulla formazione continua dei docenti e una bozza di profilo professionale, che per la verità ha suscitato unanimi critiche proprio nel corpo insegnante che non si è per nulla riconosciuto in quel documento. Quest'ultimo caso indica che le visioni proposte dagli uffici dipartimentali, nonostante le consultazioni, mantengono un carattere, per così dire, esterno. Esse suscitano differenti apprezzamenti, ma tra gli insegnanti si percepiscono pure atteggiamenti improntati a cautela, o sentimenti di sospettoso distacco e anche di timore; l'entusiasmo... è scarso! I colleghi dei docenti, le associazioni magistrali e i sindacati hanno cercato di riprendere questi progetti e di suscitare un dibattito e un confronto su queste iniziative. E proprio da questa vivacità è scaturito il progetto di un fascicolo congiunto Risveglio/Verifiche, per esprimere, pur nella diversità delle opinioni e delle prospettive, un punto di vista interno alla scuola che ambirebbe a traci-

mare oltre questa realtà per raggiungere politici, genitori e società civile.

Nella storia delle associazioni magistrali si sono registrati solo due esempi di numeri unici. Nel novembre del 1907 le riviste allora esistenti Risveglio e La Scuola avevano pubblicato "Provvedete!", una documentata analisi della dura condizione retributiva degli insegnanti in attesa della nuova legge sulla scuola pubblica. Nell'aprile del 2004 Risveglio e Verifiche si schierarono con il fascicolo "Le ragioni della scuola" a sostegno del referendum contro i tagli decisi nell'ambito del preventivo 2004 e contro l'aumento di un'ora di insegnamento settimanale non retribuita.

Nel lanciare questa nuova collaborazione i promotori non sono animati solo da interesse per i destini della scuola e da desiderio di partecipare alla definizione dei cambiamenti che si profilano all'orizzonte; in loro è forte anche la volontà di opporsi a tagli e risparmi che da un ventennio si abbattano sul servizio pubblico, intaccano profondamente la qualità della scuola e la professionalità degli insegnanti e sono sintomo di una preoccupante sottovalutazione dell'importanza della cultura e della formazione; dell'educazione, insomma.

L'ennesima, ma non ultima misura, grossolanamente compensata con un giorno di vacanza, ha suscitato un'ondata di indignazione tra gli insegnanti, che rispondendo al mittente il contentino, hanno dichiarato la loro intenzione di tenere aperte le sedi scolastiche il prossimo 23 marzo. Un gesto esemplare, in favore della scuola. Anche di questo episodio il fascicolo unico vuole essere testimonianza e cassa di risonanza.

Le redazioni di Risveglio e di Verifiche

Le diverse trasformazioni nel settore dell'obbligo ticinese negli ultimi decenni

Ruspe in azione nel cantiere della scuola

L'ultima riforma definisce nuove metodologie di insegnamento tralasciando i contenuti



Freud considerava il mestiere di insegnante, assieme a quello di genitore e psicologo, un mestiere impossibile. Nell'attuale società, ben più complessa di quella di un secolo fa, è possibile definire con precisione i compiti e le attività che caratterizzano e definiscono la professionalità di insegnante? O non sarebbe auspicabile lasciare spazio alla personalità, alla creatività e alla responsabilità del singolo docente? "Ogni insegnante insegna a partire da uno stile che lo contraddistingue. Non si tratta di tecnica né di metodo. Lo stile è il rapporto che l'insegnante stabilisce con ciò che insegna a partire dalla singolarità della sua esistenza e

*Da specialista
della propria disciplina
il docente diventa
operatore polivalente*

del suo desiderio di sapere.¹⁷ Da tempo la scuola non è più l'unico luogo deputato della formazione, come è stato per un lungo periodo prima dell'avvento dei media e poi soprattutto di internet. Il docente ormai non è più considerato detentore di precisi saperi, non gode più

del prestigio e del riconoscimento di un tempo: la scuola ha perso, almeno dalla seconda metà del XX secolo, una buona parte di legittimazione e di credito da parte della società nel suo insieme. Le cause sono molteplici e vanno dal mutato contesto economico, politico e sociale, dominato oggi dal fenomeno della globalizzazione, alla crisi della famiglia non più in grado di assicurare o non più disposta a collaborare con l'istituzione scuola, alla crisi della professione di insegnante. Se infatti fino a qualche decennio fa il ruolo dell'insegnante consisteva nell'essere uno specialista nella disciplina del proprio insegnamento e il suo riconoscimento in quanto buon in-

segnante era in un certo senso garantito dalle sue competenze disciplinari, oggi tutto ciò non è più considerato sufficiente.

I docenti per lungo tempo hanno considerato l'allievo un soggetto passivo con il compito esclusivo di ascoltare, prendere appunti, studiare e restituire il sapere così accumulato per ottenere buoni voti. Un insegnamento quindi unicamente trasmissivo, autoritario nelle forme e severo nelle valutazioni; un insegnamento che rispondeva alle esigenze di una scuola che aveva il compito fondamentale di riprodurre le realtà economiche e sociali della società selezionando la futura classe dirigente. Questo tipo di scuola è però stato spazzato via dal movimento di contestazione del '68 che, con i suoi estremismi, le sue contraddizioni e le sue utopie, ha dato avvio a un serio ripensamento della formazione dei giovani e ha innescato un processo di democratizzazione dell'istituzione scuola che, in Ticino, si è concretizzato con la nascita e la diffusione negli anni Settanta del secolo scorso della scuola media. Il successo più significativo del movimento di quegli anni è stato quello di aver dato voce agli studenti, di aver riportato l'insegnamento a una dimensione più coerente e vicina alle necessità della società e di aver trasformato le aule scolastiche da luogo separato, chiuso e quasi sacro, a spazio collaborativo e aperto anche allo sguardo e alle preoccupazioni delle famiglie.

Quella scuola oggi ha compiuto 40 anni, un tempo lungo per una istituzione che, per usare una metafora banale, dovrebbe essere lo specchio della società. Ma la scuola non è rimasta immobile; si è trasformata nel corso dei decenni, ha attraversato nuove stagioni di riforme e rinnovamento sia nei contenuti sia nelle metodologie di insegnamento; ha accentuato la sua funzione educativa, integrativa e socializzante nel tentativo di rispondere a nuovi bisogni e a nuove richieste che, a partire dal decennio 1980-90, hanno impetuosamente investito tutte le società occidentali. E gli insegnanti si sono sforzati di aggiornare i loro approcci pedagogici e didattici e i

loro saperi disciplinari.

Oggi sembra prevalere una scuola pubblica obbligatoria intesa come grande famiglia, più che un luogo deputato allo studio e allo sforzo di imparare; que-

*La scuola pubblica
di oggi soffre
per i troppi compiti
di cui è stata caricata*

sta tendenza riflette il passaggio, da più parti sottolineato, da una famiglia "normativa", il cui obiettivo consisteva nel rendere il comportamento dei figli coerente con i valori di riferimento della società a una "affettiva", dove l'obiettivo si è spostato nella direzione di rendere felici i propri figli.

Questo cambiamento ha contribuito a far convergere sulla scuola e sulle spalle degli insegnanti responsabilità crescenti. Il loro mestiere è diventato non solo più complesso e difficile, ma anche più liquido e indeterminato; il loro ruolo è profondamente mutato e oscilla sempre più tra un professionista della conoscenza e un assistente sociale, con competenze in altri campi affini, mentre la centralità della disciplina con il suo valore formativo è messa in discussione; il loro riconoscimento sociale è ai minimi storici e qualcuno considera ancora il loro lavoro un semplice passatempo con tante vacanze pagate. Non può stupire quindi che, nonostante gli sforzi profusi, l'impegno dimostrato e l'attaccamento al proprio lavoro, sia diffuso tra gli insegnanti un sentimento di scoraggiamento e delusione. Anche e soprattutto perché sembra non essere più chiaro a nessuno cosa davvero oggi significhi essere insegnante, tante e spesso contraddittorie sono le sollecitazioni che provengono dalla società: qualcuno provocatoriamente si è chiesto "quanti siano i diversi mestieri che deve saper fare un insegnante moderno?".

Nonostante queste difficoltà sia strut-

turali – il continuo rinnovamento istituzionale, efficacemente espresso con la metafora della scuola come un cantiere sempre aperto – sia soggettive – spaesamento e alto tasso di stress – l'istituzione scolastica e gli insegnanti, su cui è caduto il peso maggiore in termini di ore lavoro e di salario, a causa anche delle difficoltà finanziarie del cantone, hanno saputo rispondere, complessivamente in modo positivo, agli impulsi provenienti dall'esterno. Nei confronti internazionali e intercantionali, ancora recentemente, la scuola media ottiene buoni risultati³. Questo giudizio è stato ribadito anche dall'on. Manuele Bertoli, il quale si affretta però a sostenere nella prefazione all'opuscolo "La scuola che verrà" che la scuola dell'obbligo ticinese è buona, ma può e deve migliorare e per farlo deve sapere in parte abbandonare i rigidi schemi del passato. E' evidente che è sempre possibile fare meglio!

Prima di presentare il progetto di nuova scuola come una vera e propria rivoluzione copernicana, sarebbe però utile studiare attentamente l'attuale funzionamento della scuola dell'obbligo per individuare quali siano i punti deboli o insufficienti e quali quelli forti e positivi, ma nella presentazione delle linee di fondo del nuovo progetto di riforma non si va oltre la generica affermazione che, in un mondo in rapida evoluzione, la scuola debba dare prova di un'innovazione costante. Una verità e una affermazione abbastanza scontate!

E' ovvio che la scuola, come ogni altra istituzione, debba rispondere ai bisogni della società; altrettanto giusto sarebbe riconoscerle anche ritmi e finalità propri, che sono diversi da quelli dell'economia o della tecnologia. Le finalità dell'istruzione e dell'educazione non necessariamente rispecchiano gli impetuosi cambiamenti della società, anche perché qualunque siano le capacità di adattamento delle istituzioni al cambiamento sociale, le soluzioni risulteranno sempre inadeguate e vecchie al momento della loro attuazione. È pura illusione coltivare la speranza che il passaggio tra scuola e società, come sembra voglia far intendere il nuovo progetto, pur nella loro dinamica di reciproca influenza,



possa avvenire senza altre mediazioni e interventi successivi. Riflessione, prudenza e gradualità sembrano essere requisiti indispensabili, per non correre il rischio di restare delusi da false promesse. Non si tratta perciò unicamente di adeguarsi, ma è necessario anche porsi alcune domande essenziali, come quale debba essere il limite di questo adeguamento, quali siano le priorità formative di una società sempre più multietnica, frazionata sul piano sociale con diseguaglianze crescenti, e fortemente condizionata dalle nuove tecnologie informatiche e comunicative. A questi interrogativi, in vista di una scuola che nel suo insieme riesca a promuovere e a fungere da agenzia di base per costruire la democrazia, diffondere la laicità, elaborare la comprensione reciproca tra

culture e fissare e sviluppare una cultura dei diritti umani, i principi su cui si basa la nostra scuola pubblica sanno dare ancora risposte e stimoli sufficienti ed efficaci?

Quali contenuti, e in che modo, bisognerebbe insegnare in una scuola pubblica obbligatoria per formare quel patrimonio comune di conoscenze, capacità e atteggiamenti adeguati per un inserimento responsabile e partecipativo nella vita civile, lavorativa e sociale? E, soprattutto, prima di passare a un nuovo paradigma di insegnamento e a una nuova organizzazione scolastica come sembra prefigurare "La scuola che verrà", cosa del modello educativo oggi presente andrebbe abolito, migliorato, sostituito? Ogni riforma dovrebbe proporre un profilo di futuro cittadino e

disporre di un'ipotesi di società in cui poter intervenire con rigore, competenza e responsabilità. Con una propria visione del mondo in grado non solo di accettare e comprendere il presente, ma anche di cambiarlo con spirito critico e autonomia di giudizio. La scuola pubblica di oggi soffre probabilmente a causa dei troppi compiti a cui è chiamata a rispondere e non ha più una sua chiara e precisa finalità. Andrebbe ridefinita e snellita, preso atto che non è e non potrà mai più essere, al tempo della globalizzazione e di internet, la sola agenzia formatrice. Nessuna riflessione di questo tipo trova spazio ne "La scuola che verrà": ci si limita a dire, nel capitolo dedicato alla griglia oraria, che "questi cambiamenti non intendono intaccare l'attuale equilibrio quantitativo tra le discipline, ma semplicemente modificare in profondità le modalità e la struttura con le quali esse e gli altri contenuti della scuola vengono proposti agli alunni, in modo da fornire condizioni di insegnamento-apprendimento che favoriscano lo sviluppo di obiettivi formativi complessi"⁴. Si rinuncia espressamente a entrare in materia su cosa si debba insegnare per concentrarsi solo su come si debba insegnare. È quindi corretto affermare che la riforma proposta si fonda sostanzialmente su aspetti educativi e pedagogici. Ma è possibile delineare un insegnamento/apprendimento prescindendo, o marginalizzando, come variabili insignificanti, il cosa insegnare?

Gianni Tavarini

1) Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino 2014, p.5.

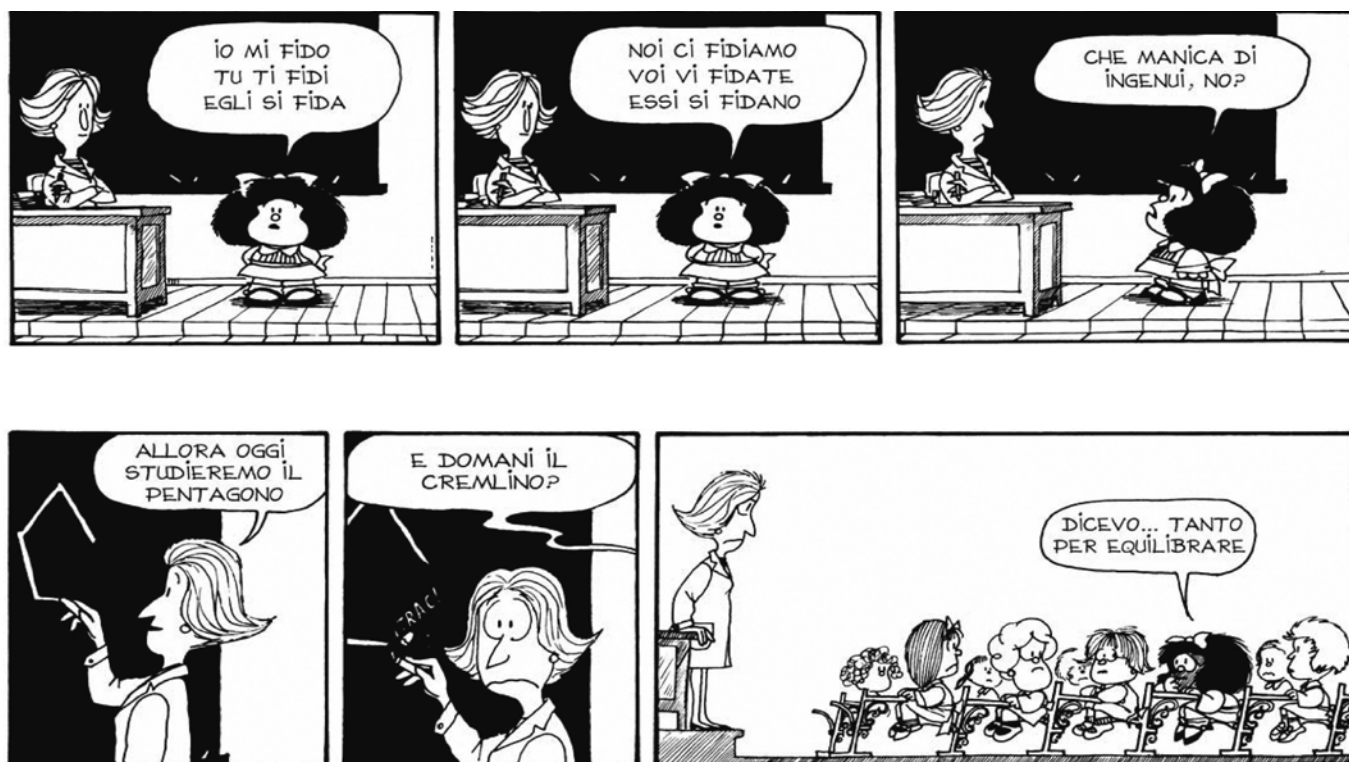
2) [Fabio Camponovo, *L'insegnamento, una professione "impossibile"*. Atti del convegno Il profilo del docente nella scuola media, Locarno, Dipartimento Formazione e Apprendimento 2013.

3) Cfr. *Scuola a tutto campo*. Indicatori del sistema scolastico ticinese, SUPSI-DFA, Locarno, 2015.

4) *La scuola che verrà*, p. 16.

Sfide e rischi della “scuola che verrà”

Analisi dei fondamenti della riforma e delle profonde ripercussioni sull'insegnamento



Equità, personalizzazione e differenziazione

La riforma “La scuola che verrà” riprende i principi su cui è basata l'attuale scuola media, ma con un'accentuazione del principio di equità che prevede di incentivare la differenziazione pedagogica e la personalizzazione dei percorsi formativi. Il principio di equità, val la pena ricordarlo, si fonda sul presupposto che è possibile ammettere disuguaglianze al solo scopo di produrre effetti favorevoli per gli svantaggiati, con l'obiettivo di ottenere uguali diritti di cittadinanza attraverso una cultura scolastica comune che stabilisce obiettivi minimi di scolarizzazione e di risultati. In pratica è quanto ha fatto, e sta faticosamente facendo, l'attuale scuola media attraverso la programmazione curricolare.

La novità della riforma consiste nell'introduzione del concetto di personalizzazione che si pone l'ambizioso scopo di individuare percorsi formativi ad hoc per ogni singolo allievo. “Un percorso personalizzato fornisce all'insegnante le indicazioni di fondo per mettere in atto

*Strategie didattiche
diversificate
per individuare
percorsi specifici
per ogni allievo*

forme didattiche diversificate e adeguate, abbandonando l'idea di “una lezione per tutti” di tipo classico”¹. Personalizzare significa quindi predisporre un percorso formativo in grado di valorizzare le differenze di ciascuno rispettando i ritmi di apprendimento di ogni singolo allievo. Nei confronti del concetto di individualizzazione, ampiamente praticato nella scuola, la differenza, almeno sul piano teorico è notevole.

“Individualizzazione – osserva Massimo Baldacci – si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. Personalizzazione indica invece le strategie didattiche

finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza). In altre parole, la personalizzazione ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno (pluralità di percorsi formativi/piste indirizzate verso destinazioni differenti, possibilità di scelta da parte dell'alunno, grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, realizzazione di un adeguato contesto didattico). Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali”².

Al di là delle difficoltà concrete e finanziarie per costruire una scuola di questo tipo, è importante chiedersi se davvero compito della scuola pubblica sia quello di accentuare le differenze tra gli allievi, assecondando le loro pur legittime propensioni intellettuali, e non

consista invece nel far convivere le differenze di ciascuno al fine di sviluppare un senso di solidarietà attraverso il dialogo, la partecipazione e il confronto. La decisione di organizzare una scuola attorno ai bisogni formativi di ogni singolo allievo non corre il rischio di far aumentare, anziché attenuare, il divario culturale tra gli allievi? Non rischia la scuola di perdere di vista la necessità di fornire a tutti un livello di base culturale comune e condiviso? Una simile futura architettura formativa è davvero compatibile con l'attuale assetto scolastico suddiviso in classi di età e organizzato sulla base di un approccio di tipo disciplinare?

Se l'assunto della personalizzazione si fonda sul rispetto dei ritmi di apprendimento dei singoli allievi e sulla varietà degli approcci culturali sembra difficile conciliare l'attuale organizzazione istituzionale con quella suggerita dal nuovo modello.

Valutazione e didattica per competenze

La differenziazione dei percorsi formativi mette in crisi anche l'attuale sistema di valutazione, in particolare la sua valenza certificativa. Non a caso ne "La scuola che verrà" si afferma che "tutti gli allievi ricevono una licenza al termine della scuola dell'obbligo come segno tangibile della conclusione del percorso formativo obbligatorio. Il certificato finale, con l'elenco delle valutazioni ottenute, è accompagnato da una descrizione delle competenze acquisite sia sul piano delle competenze trasversali sia relativamente a quelle disciplinari"³. Una simile proposta potrebbe creare seri problemi per l'accesso alle scuole post-obbligatorie con il rischio di assistere all'introduzione di esami di ammissione per ogni ordine scolastico.

Ma al di là dell'aspetto pratico, tale progetto non sembra coerente con quanto esposto in precedenza. Da più parti è stato sottolineato il fatto che un percorso personalizzato e differenziato va continuamente monitorato per seguire gli sviluppi dell'apprendimento. Il tempo di questo percorso dipende dall'allievo, dalle sue motivazioni, dalle sue capacità, dai suoi interessi e dal suo

L'approccio per competenze costruisce una scuola appiattita sul presente

impegno: il modo corretto per valutare il raggiungimento degli obiettivi previsti è la compilazione di un portfolio per ogni singolo discepolo che dovrebbe fungere da strumento valutativo e certificativo e abolire ogni forma di valutazione numerica.

A orientare il percorso formativo nella direzione della differenziazione e della personalizzazione, contribuisce in modo decisivo "l'elemento innovativo fondamentale della revisione del Piano di studio che consiste in un modello di insegnamento per competenze"⁴.

L'introduzione del concetto di "competenza" nella pedagogia scolastica è piuttosto recente, e non esiste una sua definizione precisa da tutti condivisa. Scrive infatti Giulio Ferroni: "Resta indeterminato lo spessore semantico della competenza, come l'indicibilità dei suoi esiti: astratte e generiche, perlopiù riavvolgenti e moltiplicazioni dell'ovvio, sono certe definizioni che si pretendono scientifiche e che in definitiva si rivelano funzionali soprattutto al calcolo e alla valutazione, alla formulazione di criteri per test. La formazione per competenze viene a iscriversi peraltro entro la necessità del competere, in quell'orizzonte di competitività che viene oggi considerato come l'unica prospettiva plausibile per il futuro.[...] Non esistono competenze culturali e scientifiche senza contenuti e sostanze disciplinari, senza una padronanza della materia"⁵.

Nella sua declinazione attuale, fatta propria nel nuovo piano di formazione Harnos, essa si presenta come un insieme integrato di conoscenze, abilità e attitudini che vengono mobilitate al fine di risolvere un problema. La competenza "è riconducibile a un impiego del proprio sapere in situazioni concrete e in rapporto a scopi definiti"⁶. Esse si

manifestano quindi nell'ambito dell'azione e mirano a utilizzare i saperi per affrontare aspetti concreti della vita. Le competenze si presentano soprattutto con una funzione utilitaristica e funzionale all'inserimento dei giovani nella società. Una tale impostazione esige un profondo cambiamento di rotta della scuola attuale.

I rischi maggiori consistono in un forte ridimensionamento del sapere disciplinare e un allontanamento progressivo dai valori dell'umanesimo e dell'illuminismo in nome di un pragmatismo in sintonia con i valori dominanti della società attuale. La centralità del saper fare, cioè dell'aspetto procedurale su quello dichiarativo, impone una percezione della dimensione temporale appiattita sul presente e quella spaziale sull'orizzontalità; la conoscenza è concepita come una progressiva acquisizione di competenze in rete, dove sono deficitari i nessi logici e la sequenzialità dei passaggi nella costruzione del sapere. La percezione di un processo storico di costruzione del sapere è del tutto assente e ciò impedisce la formazione di una consapevolezza della relatività delle conoscenze, oltre che una riflessione sui mutamenti intervenuti. Inoltre la necessità di vivere costantemente il presente rischia di confondere l'informazione con la formazione e di togliere agli studenti il tempo indispensabile per riflettere e pensare.

Infine, essendo le competenze appannaggio esclusivo dei singoli soggetti, l'apprendimento deve avvenire partendo dalla mobilitazione delle loro risorse (sapere, saper fare, atteggiamenti) rovesciando di fatto il rapporto finora esistente tra disciplina e obiettivi. Nella scuola di oggi gli obiettivi sono interni alle discipline, gli sforzi didattici sono mirati a proporre attività di costruzione della conoscenza per arrivare a comprendere ciò che si sta studiando con lo scopo di rafforzare le proprie conoscenze in modo poi da saperle riutilizzare e interpretare. Con la nuova proposta sono le competenze che definiscono i contenuti, o meglio i referenti disciplinari, in funzione del contesto e della pertinenza con la realtà. Il corpo

dei saperi disciplinari rischia di essere smembrato e suddiviso in frammenti di conoscenza non riuscendo più così ad afferrare il senso generale di quanto si sta studiando.

La personalizzazione dei percorsi formativi e l'approccio per competenze sembrano voler proporre una scuola che si limita a collocarsi nel presente capace unicamente di accettare la realtà sociale che la circonda, dimenticando che il ruolo fondamentale della scuola, in una società libera e democratica, consiste nel gettare le basi affinché ciascuno possa intervenire nel mondo con strumenti conoscitivi in grado non solo di comprenderlo e interpretarlo, ma anche di cambiarlo.

L'appiattimento sul presente e il ricorso continuo all'uso delle nuove tecnologie, un aspetto questo non affrontato, ma ovviamente implicito, nella formulazione della nuova scuola che verrà, alimentano un'altra preoccupante illusione: che tutto il sapere sia a portata di un "clic", che tutto sia indifferentemente importante. Ancora una volta viene delegittimata la funzione dell'insegnante, portatore di un sapere vecchio e inadeguato, di un "chiacchiericcio che rende faticoso l'ascolto o inascoltabile la vecchia voce del libro. Questo sapere annunciato ce l'hanno già tutti. Per intero. A disposizione. Accessibile tramite il web, wikipedia, il palmare [...]. Fine dell'era del sapere"⁷. Le fondamentali

*Alla scuola serve
un pensiero lento
che si interroga
criticamente
sui cambiamenti*

tappe della selezione dei contenuti, della loro pertinenza in funzione dell'oggetto della ricerca, la gerarchia dei significati, la loro messa in relazione in un contesto redazionale coerente, sembrano scaturire miracolosamente dallo scorrere dello schermo e dall'abilità nel multi tasking...

Tutta l'impostazione pedagogica, didattica e organizzativa de "La scuola che verrà", spinge verso una formazione che mette in discussione il concetto di classe di età per gli allievi (cfr. diversi ritmi di apprendimento e percorsi personalizzati), la lezione in classe come momento centrale dell'apprendimento (cfr. ubiquità del sapere), il ruolo del docente e la funzione del libro come fonte e veicolo principale della comunicazione, soppiantati dalle nuove tecnologie (cfr. altre agenzie formative, in particolare la rete).

Di tutto ciò bisogna essere ben coscienti prima di lanciarsi in revisioni che potrebbero annullare o quantomeno fortemente ridimensionare quanto la scuo-

la dell'obbligo ha fatto fino ad oggi. È senz'altro giusto riflettere di quali cambiamenti l'insegnamento e l'apprendimento hanno bisogno, in sintonia con la società. È altrettanto fondamentale ricordare, però, che la scuola e la formazione dei giovani passano attraverso i contenuti delle discipline, e l'acquisizione del valore formativo di quanto viene insegnato è ancorato nella verticalità di un sapere accumulato nel corso dei secoli che è possibile comprendere e padroneggiare solo disponendo di tempo. Tra i compiti fondamentali della scuola ci sono l'analisi, la riflessione, la contemplazione, l'analogia, la bellezza... valori che difficilmente si sposano con l'utilità, la velocità, il consumo illimitato, l'immediatezza, verso cui sembrano muoversi le nuove proposte di cambiamento suggerite dal Decs.

La scuola ha bisogno anche di un pensiero lento, problematico che si interroga criticamente sui cambiamenti. Ecco perché è importante, oggi più che mai, trovare una sintesi tra velocità, dettata dai cambiamenti della tecnologia, e lentezza, indispensabile per favorire l'affermazione di una coscienza autonoma, critica e responsabile. Così come altrettanto fondamentale appare la necessità, nell'epoca della globalizzazione e della pluralità delle agenzie formative, di stabilire cosa deve entrare nella scuola e cosa invece deve restare fuori.

Gianni Tavarini

1) La scuola che verrà, p.13.

2) Massimo Baldacci, Individualizzazione, Voci della scuola, a c. di G. Cerini e M. Spinosi, "Notizie della Scuola", Tecnodid, Napoli 2003. Sullo stesso argomento Giorgio Chiosso ha scritto: "È interessante notare che il tema della personalizzazione e la riflessione pedagogica che ne è seguita trova ampia diffusione a partire dagli anni '90, in concomitanza con l'affermazione della globalizzazione e la generalizzazione delle teorie economiche del liberismo. Non a caso la riflessione pedagogica condotta in funzione di calibrare i percorsi formativi sulla persona, vede nella sua realizzazione il passaggio dalla scuola dello stato alla scuola della società: lo Stato e le sue diramazioni cessano di costituire (e di essere percepite come) il centro organizzatore della società stessa per assumere la fisionomia di semplice regolazione dei sotto-sistemi nei quali si organizzano i gruppi e le comunità sociali". Giorgio Chiosso, storage.istruzione.it/file/LA-PERSONALIZZAZIONE-Chiosso.rtf.

3) La scuola che verrà, p. 24.

4) Ibidem, p. 17.

5) Giulio Ferroni, La scuola impossibile, Roma 2015 p. 39.

6) Mario Castoldi, La sfida delle competenze, 2007.

7) Michel Serres, Non è un mondo per vecchi, Torino 2013 pp. 321-32.

Dal Canada al Ticino: netta stroncatura del decantato modello scolastico

Dopo 15 anni i risultati sono insoddisfacenti, feroci le critiche alla nuova impostazione didattica

Il modello di nuova scuola è debitore di esperienze già da qualche tempo in fase di attuazione, in particolare in Canada¹. È possibile tracciare un primo bilancio di queste esperienze? Come è stata accolta questa riforma dai diretti interessati, docenti, allievi e famiglie? Sono stati raggiunti gli obiettivi dichiarati? Proponiamo due testimonianze.

a) La réforme du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation².

«La réforme est probablement l'exemple parfait du dirigisme pédagogique. Elle illustre bien jusqu'où peut aller la logique technocratique en éducation. Après plus de 15 ans d'essais et d'erreurs, surtout d'erreurs, il faut se rendre à l'évidence que l'approche constructiviste par compétences n'a rien réglé du principal défi qui se posait au lendemain des États généraux : l'augmentation continue du nombre de décrocheurs scolaires. Quoiqu'on en dise, actuellement, à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 15 ans après la Commission des États généraux sur l'éducation, cinq élèves sur dix n'obtiennent ni diplôme ni qualification à l'intérieur du parcours prévu de cinq ans au secondaire. Bien que nous souscrivons à l'importance de combattre le décrochage scolaire et de favoriser la réussite de nos élèves, nous n'adhérons pas à la solution miracle de la réforme scolaire mise de l'avant par les grands penseurs non issus du milieu de l'éducation et par conséquent, complètement déconnectés de la réalité quotidienne vécue en classe.[...] Nous comprenons donc que les formateurs se sont appuyés sur des « travaux le plus souvent hautement spéculatifs, abusant d'un vocabulaire abscons, convoquant arbitrairement et artificiellement des théories philosophiques, psychologiques, épistémologiques et autres, souvent fumeuses, mais ignorant jusqu'à



l'existence de travaux et recherches crédibles qu'ils contredisent pourtant tout en méprisant les faits, l'évaluation et la mise à l'épreuve empirique». Les tenants de la réforme ont choisi d'ignorer les études qui démontrent que «l'instruction systématique, la présentation ordonnée des savoirs, la correction des erreurs par l'enseignant, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits, l'exercice, sont autant d'éléments indispensables de l'apprentissage et de la compréhension, et sont les incontournables préalables à l'atteinte de ces grands et nobles objectifs que disent viser les réformateurs, mais en faisant l'économie de ces détours: la pensée critique, la créativité, l'autonomie».

b) Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire: une analyse comparative selon quel es élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique³.

«Décevant: voilà qui qualifie à première vue le bilan de la réforme de l'éducation implantée au secondaire, selon une étude de l'Université Laval faite pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec.

À tout le moins, ce «renouveau pédagogique» qui s'était amorcé en 2005 n'a pas encore donné les résultats escomptés.

Entre autres conclusions de l'étude, il apparaît que la réforme n'a guère permis aux élèves en difficulté et aux garçons d'améliorer leur rendement scolaire. L'évaluation s'est déroulée de 2007 à 2013. Au total, 3724 jeunes et 3913 parents, répartis en trois cohortes distinctes, y ont participé.

En comparant deux cohortes d'élèves soumises à la réforme avec une autre qui ne l'était pas, l'équipe de chercheurs, dirigée par les professeurs Simon Larose et Stéphane Duchesne, a remarqué que les résultats scolaires ne se sont pas améliorés. Ils ont même diminué en français, malgré l'ajout de 150 heures d'enseignement».

(gt)

1) Cfr. la bibliografia de «La scuola che verrà»

2) Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, dans le cadre de sa consultation, par l'Alliance des professeurs et professeurs de Montréal, Octobre 2013.

L'intero rapporto è consultabile in http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/Information/Documentation/Memoires_et_documents_de_reference/Memoire_de_L_Alliance_sur_la_reforme_15_ans_apres_les_Etats_generaux_FINAL.pdf

3) Projet ERES, Université Laval 14 août 2014. L'intero studio è consultabile in www.mels.gouv.qc.ca/.../Rapport_ERES.pdf

Nella Svizzera tedesca crescono scontento e critiche al nuovo Piano di studi (Lehrplan 21)

In diversi cantoni ci si muove per respingerlo, in altri difficilmente sarà applicato

Quasi in sordina nel corso di questo anno scolastico è entrato in vigore in Ticino il nuovo *Piano di studio*. Elaborato in origine per attuare quanto stabilito da Harnos, la sua adozione verrà generalizzata nei prossimi tre anni. Intanto nella Svizzera tedesca c'è chi giudica che la *Conferenza svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione* (CDPE) si sia spinta oltre gli intenti iniziali di agevolazione dell'inserimento scolastico di allievi provenienti da altri cantoni, di allineamento dell'inizio della formazione (uniformandone la durata a 11 anni), di armonizzazione del materiale didattico e dei programmi definendo degli standard formativi nazionali.

Il 4° numero del *Beobachter* (20.02.2015), dal titolo significativo *Lo scolaro regolamentato*¹ che intendo presentarvi, ci segnala che l'esito è stato quello di produrre 557 pagine di Lehrplan 21 (l'omologo ticinese) nella sua versione originale, poi ridotte a "sole" 470. Il motivo della nascita di un tale mostro burocratico-amministrativo risiederebbe, secondo la redattrice, nel passaggio da un sistema in cui si indicavano gli obiettivi da perseguire, con la netta prevalenza dei contenuti da conoscere, ad un modello in cui si indicano le competenze attese, ovvero tutte quelle operazioni che ci si attende che l'allievo sappia svolgere ad una data età. Il nuovo piano, prosegue il *Beobachter*, prevede 363 competenze suddivise in 2'304 sotto-competenze (nella prima versione erano 3'123).

Secondo il *Piano 21* gli allievi infatti non devono più immagazzinare sterile sapere senza senso, bensì imparare a cavarsela con il sapere a loro disposizione, poco o molto che sia, da impiegare per superare problemi quotidiani, beninteso esterni al mondo artificiale della scuola. Il valore della conoscenza non viene apertamente rinnegato, ma

La scuol@ di PAV.



VALUTAZIONE

il sapere acquisisce dignità e senso solo nella misura in cui è finalizzato e utile al superamento di problemi concreti in diverse situazioni, in un'ottica prettamente strumentale e utilitaristica. Mentre una volta il docente, insieme al sapere, veicolava anche una visione del mondo, rileva l'articolo (pp. 26-27), ora le cose cambieranno; il *Piano 21* definisce solo in pochi campi quali contenuti i docenti dovrebbero trasmettere agli allievi, al primo posto viene collocata l'elaborazione di competenze misurabili acquisibili con qualsiasi tipo di contenuto (p. 29), dove l'allievo dovrebbe crearsi il proprio sapere in modo autonomo, accompagnato da un docente-coach. Secondo il periodico "lasciare che in futuro gli allievi siano isolati e quasi individualmente assistiti da un coach, ha delle conseguenze: i forti prenderanno quota, mentre i deboli diventeranno ancora più deboli". Ralph Fehlmann, docente di didattica disciplinare all'Università di Zurigo ritiene

che questo non poteva essere l'obiettivo degli autori del *Piano 21* in quanto "si perde per strada l'uguaglianza nelle possibilità" (p. 29). I genitori benestanti organizzeranno lezioni private per i loro figli, accentuando un fenomeno già ben presente.

Se finora la scuola si appoggiava sulla dinamica di gruppo nella classe, che poteva motivare gli allievi, il nuovo piano di studi invece promuove "lottatori solitari". Anita Fetz, consigliera agli Stati del PS basilese, è dell'idea che si sia andati in una direzione ben lontana da quella in cui si voleva andare inizialmente, affermando che "la cosa è esplosa, ha sviluppato una dinamica propria molto negativa". Anche Ralph Fehlmann teme sviluppi sbagliati, a svantaggio di tutti gli allievi, sostenendo che "se si suddivide la scuola in innumerevoli singole competenze, ad un certo punto la forma della lezione va in nulla" (p. 30). Egli afferma di non avere nulla contro le competenze,

anzi ricorda che la scuola ha sempre trasmesso competenze e che nessun docente potrebbe mai dire che non abbiano senso. Ciò che trova decisamente sbagliato è che lo scopo primario sia esclusivamente quello di misurare l'allievo in modo "obiettivo"; inoltre trova errato pensare che le competenze "siano sempre neutrali e sganciate dalla morale".

Pure Hanspeter Amstutz, docente e deputato del Partito evangelico al Gran consiglio zurighese, critica il fatto che il Piano 21 si orienti ad una visione dell'essere umano molto tecnocratica, in cui si crede "che si possano valutare le competenze dei bambini in modo preciso", arrivando ad affermare che "è chiaro che questo strumento si indirizza piuttosto ai produttori di mezzi didattici che ai docenti", denunciando la pressione della cosiddetta "industria della pedagogia".

Il Piano 21 deve avvicinare gli allievi all'economia, non è un segreto né qualcosa di riprovevole, lo scopo è che gli allievi abbiano più successo nel mondo del lavoro. Ci si chiede tuttavia se questo nuovo piano raggiunga lo scopo meglio di quanto faccia la scuola attuale.

Nel frattempo è chiaro quale fattore faccia di una lezione una lezione di successo: il ricercatore neozelandese John Hattie ha pubblicato nel 2008 il suo libro *Visible Learning*, in cui ha esaminato tutti gli studi in lingua inglese riguardanti il successo nell'apprendimento. Le sue analisi si basano su un campione di 250 mio. di allievi e l'opera si fonda su 15 anni di lavoro. Il risultato è che le lezioni aperte portano poco agli allievi, la grandezza della classe

*Il Piano 21
propone una visione
tecnocratica
dell'essere umano*

appare praticamente irrilevante, mentre quel che fa la differenza è disporre di un docente (pp. 31-32) che insegni con passione, sincero ed autentico. Invece il Piano 21, con la sua struttura programmata di competenze, non tiene in considerazione questo presupposto fondamentale, anzi, secondo Walter Herzog, professore di scienze dell'educazione all'università di Berna, "il Piano 21 serve a tutti quelli che vogliono controllare maggiormente la scuola e che vogliono misurare ogni prestazione, a quelli che sviluppano test e che li vogliono applicare, perché così ci guadagnano dei soldi", aggiungendo che "la misurazione fine a sé stessa non porta a nulla. Il maiale non diventa più grasso solo perché lo si pesa" (p. 32). Ciò che lo preoccupa è che "in futuro i docenti si orientino soprattutto agli esami, ovvero che pratichino il "teaching to the test", insegnare per l'esame – e proprio questo non porta ad un apprendimento durevole" (p. 32).

Sintomatica di una certa divergenza di opinioni è la posizione dell'associazione mantello dei docenti svizzeri (LCH) che, per bocca del responsabile del suo centro pedagogico, Jürg Brühlmann, sostiene che "sciogliendo le capacità dal loro contesto socio-culturale queste non diventano solo più misurabili,

ma anche più globali: può esser una buona cosa che il Piano 21 appoggi la privatizzazione delle scuole svizzere, perché in questo modo permette a fornitori internazionali di assumersi queste prestazioni" (p. 32). Susanne Loacker, l'autrice dell'articolo, commenta che ciò "magari sarebbe anche pratico e farebbe risparmiare soldi, ma i nostri allievi si perderebbero diverse cose: non avrebbero mai trattato dei contenuti, forse non veramente utili, ma incredibilmente interessanti; avrebbero magari una "cassetta degli attrezzi" fornita in modo ottimale di competenze e sapere, senza però possedere un sistema di valori che vada al di là del semplice uso di determinati strumenti".

Dal canto suo, la già citata Anita Fetz conclude ricordando che "il Piano 21 è stato chiamato così non per il secolo in cui si trova a caratterizzare la scuola, ma per il numero di cantoni svizzero-tedeschi che lo hanno elaborato" e precisando che "presto lo dovranno però ribattezzare Piano 5, perché non lo accoglieranno sicuramente tutti i cantoni e nei cantoni in cui verrà accolto non è detto che i docenti lo applicheranno" (pp. 32-33). In effetti crescono il dissenso e la resistenza politica: ad Argovia, Basilea campagna, San Gallo e Svitto i contrari al Piano 21 vogliono spingere verso la decisione popolare, mentre nei cantoni di Zurigo, Grigioni e Turgovia si stanno preparando iniziative popolari per respingerlo. Chissà se in Ticino ci sarà qualcuno che esprimerà almeno una valutazione in merito al nuovo Piano di studio?

Gianluca D'Ettorre
Presidente OCST-Docenti

1 Traduzione dell'articolo di Sheila Pongan.

I nodi della riforma al pettine dei docenti

Le reazioni al documento messo in consultazione hanno provocato un vivace dibattito

Nel mese di dicembre del 2014, il DECS ha presentato e diffuso "La scuola che verrà", un ampio documento programmatico che si pone l'obiettivo di tratteggiare i lineamenti di una profonda riforma della scuola ticinese dell'obbligo. Il percorso, in vista dell'entrata in vigore in tutte le sedi entro il 2020, prevedeva un periodo di dibattito e di consultazione iniziale che si è sviluppato con particolare vitalità nei mesi di maggio e giugno del 2015. A tale scopo, il Dipartimento ha invitato gli insegnanti, e tutte le persone coinvolte a vario titolo nel mondo della scuola, a esprimersi individualmente compilando un questionario *online*, al quale hanno partecipato il 18% dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola media e l'8% dei docenti di scuola elementare¹. I sindacati, le associazioni magistrali e i collegi docenti di molte sedi si sono inoltre pronunciati attraverso la forma, più discorsiva, delle risoluzioni e delle prese di posizione ufficiali, dando dunque vita a un vivace dibattito, i cui contenuti si vorrebbe, senza pretese di esaustività, tentare di riassumere nelle righe seguenti².

Un documento troppo generico e astratto

In linea generale, l'aspetto su cui si registra una forte sintonia tra le varie prese di posizione riguarda la scarsa concretezza del progetto, la sua (voluta) indeterminatazza sul fronte della realizzazione pratica e pragmatica di gran parte delle proposte presentate.

Da tale genericità, senza considerare gli elementi più concreti della riforma (la "licenza passe-partout", l'accompagnamento verbale ai voti numerici in sede di valutazione e altro ancora ...), attorno ai quali le posizioni appaiono piuttosto eterogenee, emergono comunque delle visioni e delle concezioni che, presso il corpo docente, suscitano una pressoché unanime perplessità.



Una riforma a "costo zero"?

In particolare, appare largamente diffuso il timore che la realizzazione di una riforma come quella prospettata, molto più attenta a ragionare su aspetti didattico-metodologici che a prefigurare un vero e proprio orizzonte di senso verso cui dovrebbe tendere l'istituzione scolastica, possa in gran parte ricadere sugli insegnanti, chiamati a far fronte a nuovi compiti (molti dei quali spetterebbero alle famiglie, mai menzionate dal documento) e a un ulteriore ed evidente aumento del carico di lavoro, senza che si realizzi un chiaro adeguamento delle "condizioni-quadro" (revisione del

rapporto tra ore-lezione e ore di preparazione/correzione/collaborazione per le attività d'istituto, riconoscimento economico, diminuzione del numero di allievi per classe, potenziamento del sostegno pedagogico...) entro cui operare. In effetti, se l'esigenza di confrontarsi con la crescente eterogeneità senza intaccare i valori e i principi basilari su cui si fonda la nostra scuola (inclusività, educabilità) è generalmente riconosciuta, il fatto che non ci si sia preliminarmente interrogati sulla necessità e sull'effettiva fattibilità (economica e pratica) del progetto appare preoccupante.

Il ruolo del docente

Un altro aspetto sul quale si segnala una concordanza pressoché unitaria è quello che riguarda l'indebolimento della figura del docente, la quale, a giudicare da quanto emerge dal progetto, appare viepiù frastagliata (docente disciplinarista, docente titolare, docente di classe, docente accompagnatore...) e polivalente. Di fronte alla frammentazione della griglia oraria, all'invito "istituzionale" alla collaborazione, alla coordinazione -intra e -inter disciplinare con altri insegnanti e al lavoro in "team", alla forte spinta alla differenziazione, alla nuova funzione di "coach" attribuita al docente di classe, alle diverse forme didattiche promosse (atelier, laboratori, settimane progetto), al minore spazio e alla minore importanza formativa accordata alle discipline, all'ansia di valutazione "per competenze" (anche "trasversali", invadendo così anche una dimensione molto intima ed esistenziale dell'allievo) con relativa stesura regolare e costante del "Profilo dell'allievo e della classe", il docente non può che trovarsi disorientato e dissociato rispetto alla sua primaria funzione, ossia quella di rappresentare una persona di cultura, esperta della sua disciplina e responsabile dell'insegnamento che di quella materia viene dato. Ciò che invece pare emergere dalle pagine de "La scuola che verrà" è la concezione di un docente-funzionario (orientatore, consulente, psicologo...), regolarmente impegnato in riunioni, incontri, "gruppi di lavoro", o intento a compilare interminabili liste di documenti burocratici, a discapito dello studio e del lavoro intellettuale per i quali dovrebbe spendere la maggior parte del proprio tempo.

La "personalizzazione" dei percorsi, misura equa?

Molti dei documenti che abbiamo consultato si soffermano inoltre sugli strumenti previsti da "La scuola che verrà" per favorire la gestione dell'eterogeneità e garantire l'inclusività. Tra di essi, il progetto di riforma incoraggia con particolare vigore le forme di differenziazione, non soltanto didattica

ma pure curricolare, attraverso la creazione di spazi formativi organizzati in maniere diverse tra loro e promuovendo una maggior scelta di opzioni, nell'intento di sostenere e valorizzare le naturali diversità di attitudini e di inclinazioni degli allievi. A questo proposito, numerose prese di posizione sottolineano il rischio che, così facendo, pur di garantire un successo scolastico il più ampio possibile, possa realizzarsi un'eccessiva semplificazione degli obiettivi, una "rimozione" artificiale delle difficoltà e degli ostacoli (considerati, anziché come fondamentali occasioni di crescita, alla stregua di fastidiosi "inceppamenti" di un "meccanismo" che si vorrebbe perfetto e privo di insuccessi), da cui conseguirebbe un'ulteriore problematicità in sede di valutazione. Pare insomma che, più che di vera e propria differenziazione dei percorsi per raggiungere i medesimi obiettivi, si vada verso una "personalizzazione" degli studi in base ai bisogni individuali. Tale concezione, paradossalmente, invece di procedere nella direzione di un'auspicata equità di trattamento e di opportunità, rischia di ottenere l'effetto esattamente opposto, impedendo a molti allievi di poter usufruire di importanti possibilità formative. Si prefigura così una scuola incentrata sul "fare", piegata e modellata sulle esigenze dell'economia e del mondo del lavoro, senza più dignità autonoma e con una visione utilitaristica e strumentale di quel sapere che dovrebbe invece contribuire alla formazione di persone dotate di pensiero indipendente e spirito critico.

Conclusioni

Per concludere la nostra disamina, non possiamo non ribadire la sensazione che vi sia sempre di più uno scollamento tra quanto viene proposto dall'alto e quanto viene vissuto dal basso, cioè da chi nella scuola lavora quotidianamente. Una sensazione che si fa sempre più acuta nel percepire la predominanza ideologica di un pensiero debole e utilitaristico, attraverso il quale tutto viene filtrato e definito nel sistema didattico, che finisce per concentrare

l'attenzione sulle modalità e sulle procedure a scapito dei contenuti. Inoltre si ha sempre più la percezione che la cultura, trasmessa nella scuola dell'obbligo, finisca per edulcorarsi all'interno di processi e procedure che sviliscono il ruolo del docente, facendone un mero esecutore sulle cui spalle viene scaricata l'intera responsabilità dell'insuccesso scolastico e che nello stesso tempo riducono sempre più le responsabilità di allievi e famiglie, le quali vedrebbero realizzarsi la chimera di una scuola su misura, quasi artigianale, tramite l'utilizzo di formule magiche mutuata dalle scienze dell'educazione e da certa pedagogia sempre cangiante nelle sue parole d'ordine e nei suoi postulati. Emerge dunque un quadro poco incoraggiante, in cui predomina l'attenzione sul contenitore a scapito del contenuto, e in cui pare si voglia portare la scuola ad assomigliare a un laboratorio le cui caviglie saranno domani ottimi esecutori, capaci di eseguire correttamente le più svariate funzioni, ma pressoché incapaci di elaborare un pensiero critico alternativo al qui ed ora, con buona pace di chi nella scuola vede ancora una fucina per costruire il profilo di un futuro cittadino in grado di mettere in crisi il sistema stesso entro il quale è cresciuto, in vista di un'utopia alternativa all'attuale degenerazione dei valori e dell'etica, a favore dell'economia e del profitto.

Andrea Tiraboschi
(Movimento della scuola)
e Roberto Salek

1) I dati sono stati diffusi dal DECS e consultabili sul sito http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/La_scuola_che_verra/documenti/scv-risposte_al_questionario_rapporto.pdf

2) I documenti, le risoluzioni e le prese di posizione che abbiamo consultato sono quelle raccolte e integralmente pubblicate dal sito www.movimentoscuola.ch

La nuova riforma richiede coraggio e risorse

Per realizzare quanto proposto è necessario offrire alla scuola maggiori mezzi finanziari

La scelta di chiamare il progetto di revisione della scuola dell'obbligo "La scuola che verrà" è per certi versi espressione del doppio binario sul quale corre la riforma: da un lato la consapevolezza di dover rivisitare il settore dell'istruzione obbligatoria cantonale adattandola alla realtà sociale, familiare, professionale, istituzionale del 21esimo secolo ormai inoltrato, e dall'altro l'incertezza del futuro che l'attende, fra gruppi di lavoro, piattaforme di dialogo, commissioni e parlamento.

L'Associazione per la scuola pubblica del Cantone e dei Comuni, che non rappresenta unicamente il mondo magistrale ma comprende anche persone che per ideologia e profondo convincimento sostengono la scuola pubblica ticinese, ha valutato al suo interno positivamente il progetto varato dal DECS. Lo ha fatto ritenendone condivisibili i principi generali che lo reggono e auspicando nella declinazione degli stessi una altrettanto costruttiva collaborazione e un coinvolgimento di docenti e associazione magistrali e non. Lo ha fatto approvando appieno i principi di equità e di inclusione, confermati come quanto mai attuali e che costituiscono gli elementi cardine della scuola ticinese passata e presente. Il fatto che la si voglia ancora più equa e ancora più inclusiva è una visione, una volontà che merita di essere concretizzata in un progetto di revisione che deve poter costituire un rilancio effettivo della scuola cantonale.

Ci sono momenti in cui serve coraggio; un coraggio senza il quale il cambiamento diventa cosmetico più che strutturale. Per pensare e poi implementare una revisione del sistema scolastico ne è servito molto e altrettanto ne occorrerà per portarla a termine, per superare gli scogli di categoria, di ideologia, di principio che sin da subito la riforma ha incontrato.



Come per qualunque cambiamento la difesa dello status quo a prescindere costituisce il principale pericolo, seguito dallo spauracchio dei costi insopportabili per uno Stato alle prese con conti non propriamente rosei.

Viene però il momento, per tutto, in cui il treno passa e o lo si prende o lo si perde. Si può certamente scegliere di salire in seconda classe piuttosto che in prima, si può magari anche optare per il vagone merci, ma sul treno tocca assolutamente salire. Questo della scuola che verrà – ma preferisco pensare alla scuola che vorrei per noi – è uno dei treni indispensabili per traghettarci verso il futuro, un futuro fatto di esigenze nuove che la scuola attuale non è più in grado di soddisfare. Investire in tempo e denaro nella scuola significa investire nello sviluppo economico e sociale, nel futuro vero dell'intero sistema paese.

Ciò non ci deve però far sentire in obbligo di accettare la riforma a occhi

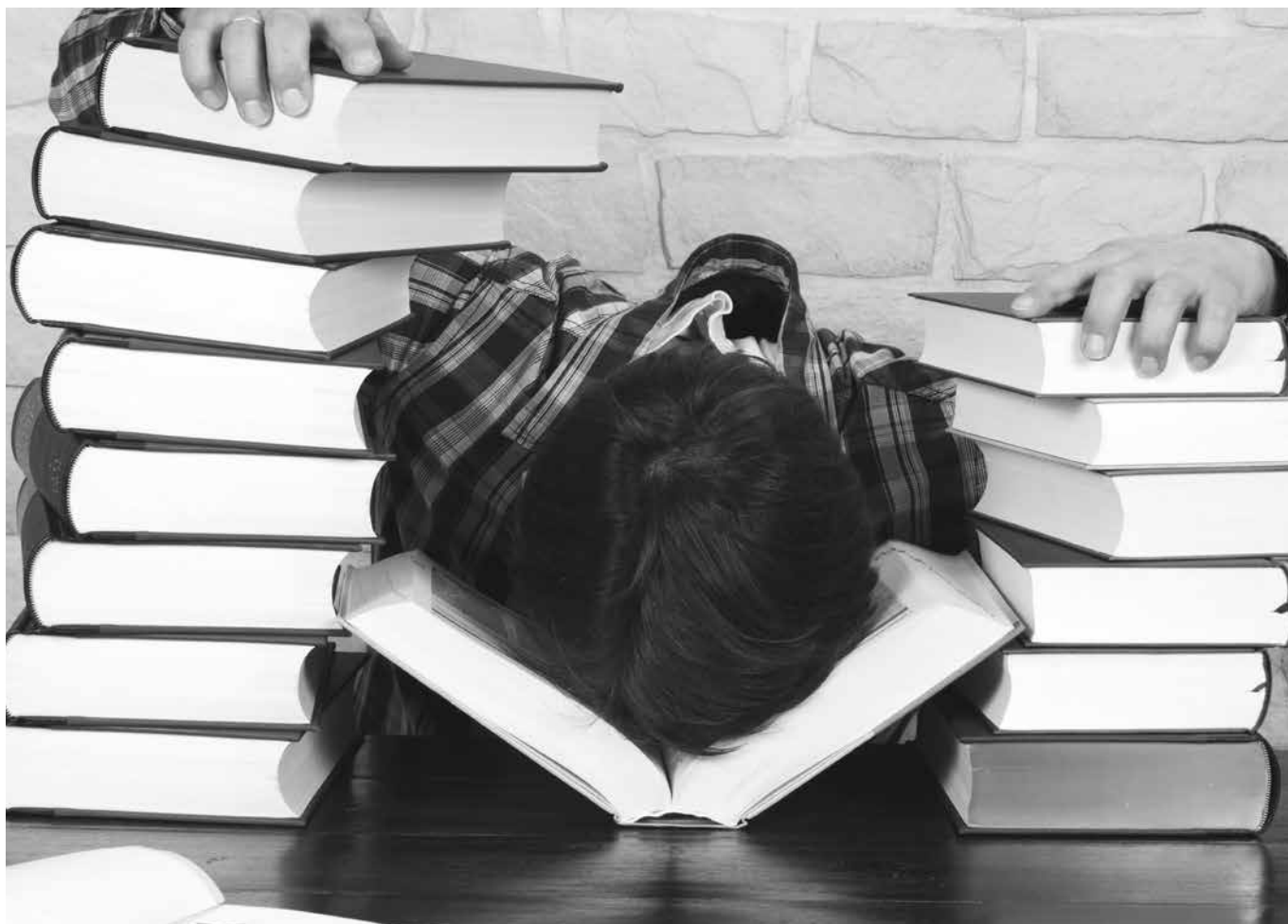
chiusi, anzi. Significa, invece, saperla guardare con distacco, individuarne i pregi e i difetti, saper dialogare fra tutti gli attori del settore e plasmarla, declinarla in modo da poter contare su un consenso di fatto. La piattaforma di dialogo varata dal DECS e che si sta riunendo in questi mesi è lo strumento ideale per la crescita della riforma, per la definizione dei suoi contorni e delle sue parti pratiche.

Se sui suoi principi poche, invero, sono le obiezioni sorte anche nell'opinione pubblica, sugli aspetti concreti per ora c'è ancora da lavorare. La traduzione dei concetti forti alla base della revisione in regole di funzionamento è ancora lontana. Siamo ancora un po' alle grandi teorie, ma pian piano la nuova

scuola avanza verso quel "verrà" che vorremmo tutti.

L'importante è non perdere di vista l'obiettivo finale dichiarato: la volontà di offrire crescenti possibilità di ri-

*Siamo ancora
alle grandi teorie,
c'è molto da lavorare
sugli aspetti concreti*



uscita scolastica, formativa e lavorativa dei nostri ragazzi, la capacità di valorizzare le competenze di ognuno si tradurrà in un miglior orientamento scolastico post obbligatorio e quindi professionale. Alla scuola, comunque, non potrà essere chiesto tutto indistintamente, anzi. Oltre un certo limite non dovrà spingersi, per non andare a sostituirsi alle famiglie. A quest'ultima spetta la responsabilità di crescita dei propri figli, laddove responsabilità significa seguirli nel loro percorso scolastico e sociale, accompagnarli durante e dopo la scuola, indirizzarli, educarli, soprattutto, alla vita. Un maggior approfondimento, invece, deve poter essere fatto relativamente al mandato

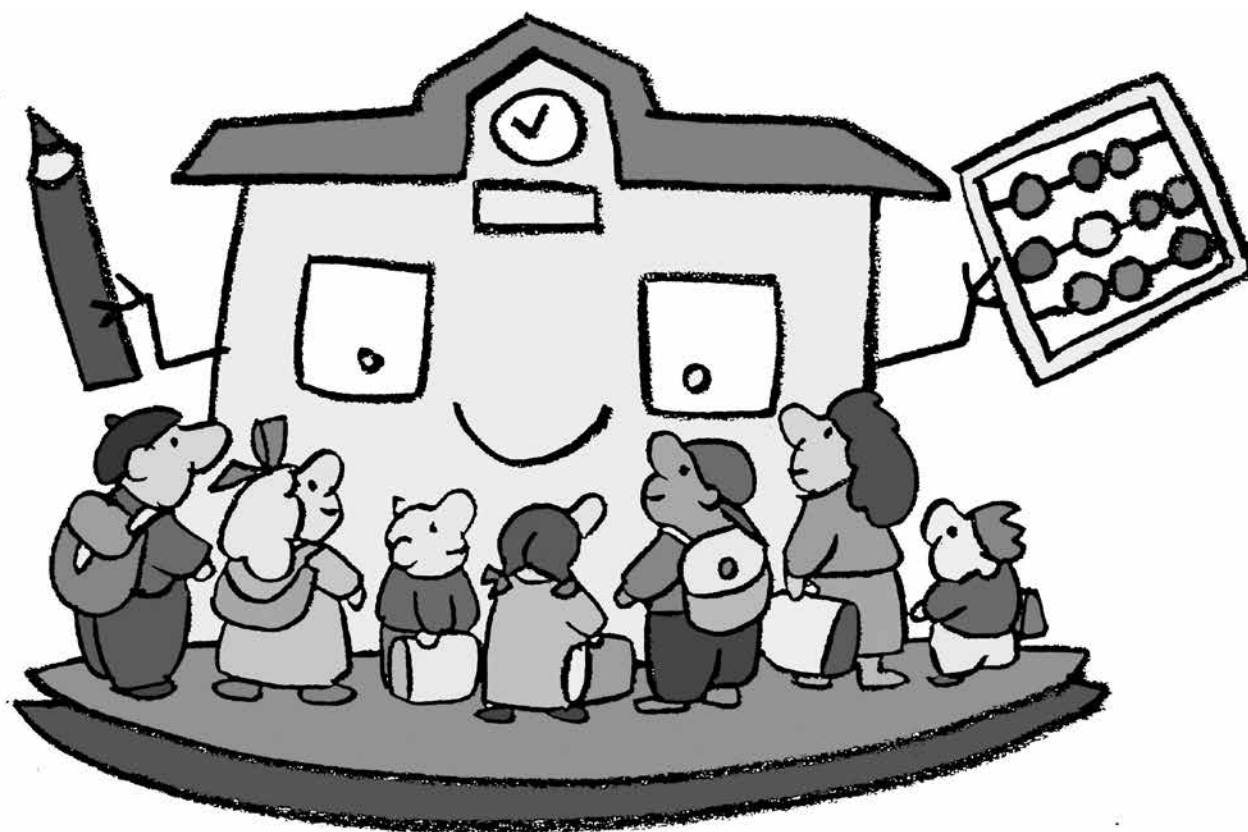
che lo Stato, la società vogliono dare alla scuola stessa. Occorrerà definire i limiti entro i quali mantenere l'istruzione, il lavoro dei docenti, così come andranno definiti gli investimenti indispensabili sia nelle strutture scolastiche sia nei confronti dei docenti. In questo Cantone sembra prevalere la schizofrenia con da un lato l'apertura alle esigenze di un'economia che giustamente chiede di crescere, e dall'altro la sistematica chiusura nei confronti degli investimenti per il settore scolastico obbligatorio. A fronte di grandi investimenti pensati e realizzati ad esempio in ambito SUPSI, si sono ristrette le disponibilità per il livello "inferiore", soprattutto per quello medio,

causando in concreto una frattura fra livello di formazione auspicato e possibilità concreta di realizzarlo. Alla scuola è chiesto sempre di più ma alla scuola non si è disposti a offrire maggiori mezzi finanziari. Da questo desolante quadro occorre ora saper uscire. Scelte, servono scelte e, come sono soliti ripetere da tempo, preferisco rinunciare a qualche faraonica rotonda stradale per favorire migliori condizioni quadro per la scuola ticinese. È la scuola che vorrei, la scuola che i nostri figli si meritano, la scuola per noi.

Katya Cometta, copresidente ASPCC

Opinioni diverse legate a esperienze lavorative e pratiche didattiche applicate da decenni

La "scuola che verrà" vista con gli occhi di chi opera nel settore dell'infanzia



Per chi, come me, è ormai "fuori dalla scuola" da qualche anno ma continua a seguire con interesse la politica scolastica, la presentazione dei risultati delle risposte al questionario dedicato a *"La scuola che verrà"* fornisce l'occasione per qualche riflessione un po' "disincantata".

Nei primi grafici che illustrano il grado di condivisione dei principi generali del progetto balza subito all'occhio una marcata differenza di valutazione fra i docenti comunali e quelli cantonali; solo al capitolo riguardante gli istituti troviamo una valutazione quasi analoga fra gli operatori scolastici dei diversi settori. Se, invece, si confrontano le risposte di operatori scolastici e dirigenti della scuola, la differenza di valutazione è molto meno eviden-

te, per non dire quasi inesistente. Ma a cosa sarà dovuta questa diversità di pareri, particolarmente marcata sul capitolo differenziazione ma piuttosto importante anche per quanto riguarda il tema del ruolo dei docenti e quello della valutazione?

Sicuramente non deriva dall'età degli allievi coinvolti né dal fatto di dipendere da un datore di lavoro diverso; molto più probabilmente è dovuta alle diverse esperienze lavorative e alle differenti pratiche didattiche, e forse anche all'organizzazione del lavoro che nelle scuole comunali permette una maggiore elasticità visto il minor numero di operatori coinvolti.

Infatti se, ad esempio, riflettiamo un momento sul tema della differenziazione (tema dove emerge la maggiore re-

sistenza da parte dei docenti di SM) ci accorgiamo che nella scuola dell'infanzia differenziare è pratica quotidiana in quanto le docenti sono confrontate con bimbi di età diversa.

A questo tema in particolare è dedicato il contributo del Comitato dell'Associazione Cantonale Docenti di Scuola dell'Infanzia che segue e che illustra quali sono i principi che motivano e sostengono l'attività differenziata in questo ordine scolastico.

Loredana Schlegel

Differenziare: una cultura educativa

Sollievo, conforto, entusiasmo e diffidenza sono le nostre prime reazioni alla lettura del documento *"La scuola che verrà."*

Sollievo per la presa di coscienza del sentimento comune, tra docenti e quadri scolastici, della distanza tra la scuola di oggi e i reali bisogni educativi e formativi degli allievi.

Conforto per i principi espressi dall'idea di riforma, capisaldi in cui crediamo fermamente.

Entusiasmo, per il nuovo respiro dato alla scuola e alla nostra professione, grazie alle innovazioni proposte.

Diffidenza per la discrepanza tra l'attuale politica scolastica e i necessari investimenti finanziari che una riforma di questo tipo implica.

La scuola dell'infanzia, settore in cui operiamo, è caratterizzata da alcune importanti peculiarità:

- è la prima scuola che incontrano i bambini;
- ha una spiccata dimensione affettiva legata, in particolare, all'accoglienza;
- promuove lo sviluppo dell'autonomia, ponendo particolare attenzione all'evoluzione delle competenze trasversali;
- prevede la compresenza di età diverse nella stessa sezione (dai 3 ai 6 anni).

La differenziazione è, quindi, una modalità di lavoro necessaria: la compresenza di età differenti e di livelli di sviluppo molto diversi, ci porta a pensare ed operare costantemente in un contesto diversificato. Si tratta, perciò, non tanto di un metodo, quanto piuttosto di una "cultura educativa".

Differenziare significa, innanzitutto, identificare tramite l'osservazione i bisogni educativi e formativi degli allievi; si evidenziano così i punti di forza e le concezioni spontanee di ognuno sulle quali agganciare le nostre proposte. L'arte della differenziazione sta nel combinare scientemente e dinamicamente le variabili che caratterizzano il nostro lavoro in classe. In altre parole si tratta di proporre attività differenti che possano, in base alle esigenze, coinvolgere l'intero gruppo, solo alcuni bambini o il singolo allievo, spaziando tra stimoli e materiali diversi e tenendo conto delle capacità, delle compe-

*Per realizzare
una efficace pedagogia,
bisogna investire
energie e tempo*

tenze e degli interessi.

Riteniamo fondamentale che i contenuti delle proposte didattiche possano essere manipolati dai bambini su diversi piani, utilizzando, ad esempio, laboratori e angoli strutturati che permettano di sviluppare medesime tematiche con approcci diversi, consentendo a ognuno di sperimentare e di evolvere secondo le modalità e i tempi a lui più appropriati.

La ricchezza del metodo differenziato è data, oltre che dalle scoperte sui contenuti, dall'autonomia del singolo e del gruppo, dalla socialità, dalle regole di vita comune, dalla ricerca di strategie, dalla disponibilità nel confronto e nel cambiamento.

Tutto ciò è di fondamentale importanza per lo sviluppo dell'autostima dell'allievo e per la spinta personale a proseguire nella ricerca del sapere.

Questa modalità di lavoro comporta il "prendere la strada più lunga; si va piano, ma non si perde nessuno per strada" (Franco Lorenzoni, *conferenza I bambini pensano grande*).

I nuovi piani di studio invitano ad andare in questa direzione: la programmazione per competenze, così come gli stimoli lanciati attraverso situazioni-problema lasciano al bambino la possibilità di scegliere le vie di accesso alla costruzione del proprio sapere.

Per attuare quel che per noi è, idealmente, una pedagogia efficace, è necessario investire molte energie e tempo, in gran parte al di fuori dell'orario scolastico, nella riflessione, nella ricerca di materiali, nella costruzione di strumenti didattici, nell'osservazione e regolazione degli stimoli.

Gestire l'eterogeneità, principio per cui si spende la differenziazione, significa gestire la complessità. E la complessi-

tà può far paura. Il docente lasciato solo davanti a una situazione troppo complessa può sentirsi disorientato e scegliere la strada apparentemente più semplice, vedendo la diversità come un ostacolo e non come una ricchezza.

Per evitare che questo accada, è necessario disporre di variegati punti di vista, sensibilità e competenze, è necessario cioè far parte di un gruppo, di una rete, che permetta al singolo docente di confrontarsi, di condividere idee e metodologie e anche di sentirsi parte di un progetto comune.

L'elevato numero di allievi per classe può compromettere un'efficace attuazione della differenziazione o non consentire che questa possa venir espressa a livelli ottimali.

Per questo, riteniamo che di fronte alle richieste di cambiare ottica, di sviluppare una flessibilità e una capacità di adattarsi, di evolvere col gruppo, di stravolgere i piani, sia assolutamente necessario supportare e accompagnare noi docenti, oltre che con formazioni adeguate anche con un minor numero di allievi per classe.

Ecco perché le allettanti idee espresse da "La scuola che verrà" potranno prendere vita e avere successo solo con un adeguato investimento finanziario.

**Comitato Associazione Cantonale
Docenti di Scuola dell'Infanzia**

Alla ricerca di una scuola aperta

La differenziazione è già parecchio diffusa pure nelle scuole elementari – e non solo nelle sezioni composte da due o più classi ma anche nelle monoclasse – basti ad es. pensare a quanti insegnanti applicano il "metodo Dimat".

Inoltre nelle scuole comunali negli scorsi anni ci sono state (e probabilmente ci sono ancora) esperienze di team-teaching: già oltre 20 anni fa erano note le esperienze di docenza condivisa di Locarno dove due docenti a tempo pieno assumevano in comune l'insegnamento in due classi. Senza contare quanti insegnanti collaborano,

in determinati momenti della settimana o in alcuni periodi dell'anno, per organizzare l'attività con modalità diverse come gli "interscambi" (lavoro con gruppi formati da allievi di due o più sezioni) o con gruppi "ridotti" approfittando dell'aiuto dei docenti di sostegno pedagogico o ancora applicano soluzioni simili a quella che noi avevamo chiamato la grande classe.

Mi permetto allora di illustrare a grandi linee questa esperienza, che si è sviluppata alle scuole Semine di Bellinzona. È una testimonianza che permette forse di capire perché le proposte contenute ne *"La scuola che verrà"* sono accettate da molti insegnanti di SE che la vedono come un riconoscimento di quanto fatto negli anni ma anche un'opportunità per "inquadrare" le proprie esperienze in un progetto più ampio e condiviso.

Iniziata nella seconda metà degli anni '90, la grande classe, benché impegnativa, è stata per noi una sperimentazione sicuramente interessante che ha dato ottimi risultati sotto diversi aspetti. Lo stimolo alla ricerca di nuove modalità di organizzazione del lavoro è stato determinato dalla composizione di due classi parallele particolarmente eterogenee sia per l'origine degli allievi sia per il loro livello intellettuale e scolastico.

Nelle due classi in questione, come in altre della stessa sede, già in prima elementare si organizzava qualche interscambio che durava solo alcune settimane nell'ambito di diverse discipline, lavorando con gruppi eterogenei di allievi (ad es. per attività legate all'ambiente) ma anche, come nel caso dell'apprendimento dell'italiano, con gruppi omogenei per meglio rispettare le capacità degli allievi e favorire forme di recupero. A volte, soprattutto quando si lavorava con gruppi omogenei, collaborava anche la docente SSP, il che permetteva di creare gruppi con un numero ridotto di allievi.

Verso la fine della seconda abbiamo sentito l'esigenza di programmare l'attività per l'anno seguente in modo da aumentare e "istituzionalizzare" le forme di collaborazione. Con l'aiuto della docente SSP e l'appoggio del direttore



abbiamo dato forma a un progetto che abbiamo presentato all'ispettore. In tale progetto abbiamo preso in considerazione gli aspetti positivi delle precedenti esperienze ma anche esplicitato i nostri timori e le nostre apprensioni relative agli aspetti organizzativi, in quanto si prevedeva di organizzare la collaborazione non più solo per alcuni periodi ma sull'arco dell'intero anno scolastico.

La possibilità di proporre più sovente attività differenziate a seconda del tema, nonché della motivazione e degli interessi degli allievi, ma anche del livello di competenza, senza dimenticare le opportunità date dalla collaborazione fra i docenti nello scambio di conoscenze sugli allievi, nel confronto sulle modalità didattiche o sui criteri di valutazione, sulla programmazione in comune, ... ci hanno spinto ad affrontare questa sfida e le due classi sono diventate quasi una sola. Infatti per metà delle ore settimanali si operava con gruppi "misti", cioè composti da allievi delle due sezioni.

Durante l'elaborazione del progetto non sono emerse particolari controindicazioni ma alcune preoccupazioni erano presenti: su tutte emergeva la necessità per i docenti di un maggior investimento di tempo in comune per la pianificazione delle attività, degli itinerari didattici e dell'organizzazione pratica

ma anche per la valutazione degli allievi, la preparazione delle riunioni e dei colloqui con i genitori, il coordinamento con i docenti delle "materie speciali" e le attività di sede.

Dopo un periodo di rodaggio queste difficoltà si sono rivelate meno onerose di quanto supposto e, anche se il tempo investito è stato parecchio, i risultati ottenuti sia a livello di competenze scolastiche ma soprattutto di interazione sociale ci hanno guadagnato, così come positive sono state le ricadute per i docenti in quanto il confronto continuo permetteva una condivisione delle responsabilità e una conseguente maggiore sicurezza.

L'esperienza è continuata per un decennio e si è estesa anche ad altri colleghi... e quelli tuttora in attività vedono nel progetto presentato una conferma della validità di quanto fatto nel corso degli anni e sperano che con *"La scuola che verrà"* possa svilupparsi l'opportunità di veder concretizzati quegli "strumenti" necessari affinché queste collaborazioni dispongano dei mezzi per durare nel tempo.

Loredana Schlegel,
docente pensionata di SE
e copresidente dell'Associazione
per la scuola pubblica

Nella scuola del futuro ci sarà spazio per la bellezza?

Il concetto di competenza alla base del nuovo Piano di studi porta al trionfo dell'utilitarismo

Qualche settimana fa alla TV sono incappato in un documentario che raccontava lo scontro, avvenuto alcune decina di migliaia di anni fa, tra l'uomo di Neanderthal e l'homo sapiens sapiens. Nell'introdurre la puntata, il professor Alessandro Barbero ha messo l'accento su un aspetto che di primo acchito potrebbe apparire marginale, ma che in realtà è centrale e, a mio modo di vedere, di estrema attualità. Barbero ha sottolineato come uno dei fattori che permise al nostro progenitore di avere la meglio sul suo antagonista fu la sua capacità di ideare strumenti musicali. Parrebbe insomma che un inutile orpello possa essere stato l'elemento discriminante, quello che ci ha permesso di elevarci al di sopra dello stato di bestie, e di alimentare così la nostra dinamica evolutiva. Questa informazione ci rivela come l'uomo abbia avuto sin dalle sue origini la necessità di sviluppare forme d'arte, intese come oggetti o abitudini indipendenti dai suoi pressanti bisogni di sostentamento, che pure rivestirono un'importanza decisiva ai fini della sopravvivenza della specie. In altre parole, è come se alle idee di progresso e di evoluzione sia in qualche modo legata, in modo indissolubile, quella della ricerca del bello, di qualcosa di virtuoso, anche se inutile, che ci allontani dallo stadio di brutalità in cui ciclicamente veniamo a trovarci.

Ma il nostro è il tempo del pragmatismo, della concretezza, dell'efficienza; in una parola: dell'utile. Non intendo certo mettere in discussione il valore di questa categoria, che affonda le sue radici nella nostra tradizione culturale; ciò che mi preoccupa è la posizione di dominio che l'utile ha conquistato nella gerarchia dei valori della società. L'uomo è ormai assoggettato ai suoi dettami, che lo circoscrivono, sino quasi a definirlo:

*Ti sei mai chiesto
quale funzione hai?*

*Franco Battiato,
Pollution, 1972*

anche lui deve *funzionare* bene, deve cioè compiere azioni orientate a realizzare qualcosa di concreto e di utile. È un discorso vecchio di almeno centocinquanta anni, come ci testimonia il celebre passaggio dell'*Idiota*, dove Dostoevskij faceva dire al principe Myškin che *il mondo lo salverà la «bellezza»*¹, contrapponendo a questa visione quella dei nichilisti materialisti, convinti invece che bastava la concretezza utile delle ferrovie a rendere l'uomo migliore. Il protagonista del romanzo non precisava però di quale bellezza dovesse trattarsi. Già in quell'epoca, infatti, le certezze assolute dell'uomo erano scomparse, e con esse l'idea di una bellezza, come di una giustizia, di una verità che rappresentassero tutte quelle possibili. Il relativismo etico ed estetico ha determinato che non ci siano più punti di riferimento assoluti: se per molte ragioni questo è da considerarsi una conquista, la sua elevazione a nuovo dogma si sta tramutando in un alibi che ci impedisce di confrontarci con la categoria del bello e con la necessità della sua trasmissione. La cultura è la teca in cui la bellezza viene conservata e diviene sapere, tramandato per lasciare una traccia di ciò che siamo stati e per permettere di guardare lontano e pensare un futuro dotato di senso. Ma sapremo conservare memoria di chi siamo e da dove veniamo? Sapremo ancora verso dove camminare? Proprio in ciò sta l'importanza della cultura: nell'indicarci pos-

sibili vie da percorrere. Ma che valore diamo noi oggi alla conoscenza? Noi come società, noi come famiglia, noi come scuola, che valore le attribuiamo? Rispondere non è certo facile, ma l'interrogativo va assolutamente posto. Molti segnali indicano che siamo in una fase di netta rottura con il passato: le nuove tecnologie, cui abbiamo affidato il compito di custodire la nostra memoria (anche quella più intima), sembrano non rendere più necessario sapere determinate cose, perché le possiamo reperire velocemente con poche digitazioni.

Anche nella nostra scuola si è imposta l'idea che il sapere non ha più un'importanza centrale. Questo nuovo modo di intendere la civiltà si materializza appieno nella concezione di competenza, che ha sostituito quella di obiettivo. Secondo il nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*² le competenze sono "le capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove" e "si sviluppano in situazioni di apprendimento significative e utilizzabili in contesti multipli". Al di là della scarsa chiarezza delle definizioni, una cosa è certa: il sapere disciplinare non rappresenta più la finalità dell'apprendimento, in quanto "l'essenziale nell'insegnamento di una materia sono le competenze e le abilità, disciplinari e trasversali, che essa permette di sviluppare"³. Rispetto al passato le discipline sono state declassate al rango di strumenti e si ritrovano imprigionate, quasi nascoste con vergogna in fondo ad un complesso sistema di scatole cinesi, come testimonia quest'altra arzigogolata citazione: "l'evidenziazione di processi chiave di ciascuna disciplina sollecita ad orientare il lavoro didattico sullo sviluppo di tali processi, oltre che sull'acquisizione dei contenuti di sapere, da assumere come aspetti da padroneggiare per mobilitare le



proprie risorse personali nell'affrontare un compito complesso"⁴. Ma una scuola così concepita è ancora un "fondamentale veicolo di cultura"⁵. Un'altra pietra angolare della riforma è costituita dalle "competenze trasversali". Esse indicano "una tensione dell'insegnamento verso la possibilità di un utilizzo di quanto appreso"; inoltre "la loro declinazione operativa contribuisce quindi a rispondere al problema spesso posto dell'utilità nella vita di ciò che si impara a scuola"⁶. Questo significa che tutto ciò che di una determinata materia non avesse finalità operativa o utilità concreta, non va coltivato, insegnato, né quindi imparato. Non è difficile immaginare le implicazioni di tale scelta: è il trionfo del pragmatismo e dell'utilitarismo. Le discipline, svuotate della loro valenza educativa e formativa intesa in senso più alto, non sono più considerate depositarie di valori individuali e sociali, e diventano strumenti da utilizzare per finalità operative. Anche il tema della valutazione per competenze pone seri problemi, poiché, a differenza di quanto accade oggi con la pedagogia per obiettivi, non si valuta il livello di conoscenza, situato all'esterno del

ragazzo, sul terreno del sapere, ma si misurano le sue competenze, ovvero si valuta la persona definita attraverso la somma delle sue funzioni. Più in generale da alcuni decenni è in atto una scomposizione dell'uomo in una serie di processi mentali, che devono essere quantificabili e misurabili. L'idea di misurare il mondo, che è stato un elemento centrale della rivoluzione scientifica moderna, arrischia oggi di escludere dalle nostre vite tutto ciò che non può essere ridotto a misura, arrischia di lasciare fuori dai nostri percorsi formativi tutto ciò che non può essere facilmente e rigidamente classificato, insieme a ciò che non avesse finalità pratiche.

La scuola del futuro arrischia di non lasciare spazio alla ricerca di un senso nel bello, che è per sua natura inutile e non quantificabile, sebbene appartenga al genere umano sino al punto di caratterizzarlo, distinguendolo dalle altre specie, sin dalle sue origini. In nome della funzionalità e dell'efficienza, corriamo il rischio più grande: mettere a tacere i grandi interrogativi che dovrebbero guidare l'esistenza di ogni uomo a cercare di darle un senso, senza avere la pretesa di riuscirci. Il pericolo è dunque quel-

lo di rinchiudere l'uomo in una gabbia di funzioni, di trasformarlo in un automa, privandolo così della libertà di essere una persona. Se è vero che questa è una strada che la nostra società ha imboccato da tempo, non significa che la scuola debba per forza adeguarsi supinamente.

Nicola Lavigna

1) F. Dostoevskij, *L'idiota* (traduzione di Alfredo Polledro), Torino, Einaudi, 1994, p. 378

2) *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, approvato dal Consiglio di Stato l'8 luglio 2015

3) *Ibidem*, p.7

4) *Ibidem*, p.86

5) Come cita la prima riga del *Piano di formazione della scuola media*, approvato dal Consiglio di Stato il 7 dicembre 2004

6) *Piano di studio*, 2015, p.20

Nella scuola del futuro si prospetta l'introduzione di procedure di valutazione esterna

L'autonomia degli istituti: rischi e contraddizioni

Il tema dell'autonomia delle sedi è in voga nella maggior parte dei paesi occidentali. Da diversi anni sono in atto riforme in questa direzione, con gradi e modalità differenti tra loro, spesso legate all'introduzione di forme di New Public Management nei servizi pubblici. In ambito scolastico le traduzioni più frequenti implicano processi di decentralizzazione, aumento dell'autonomia degli istituti, introduzione della libera scelta della scuola da parte delle famiglie, sviluppo di una cultura della valutazione esterna dell'istituzione. Si va da forme di autonomia limitata come in Francia o Finlandia all'esperienza delle Charter School¹ statunitensi. Il bilancio di queste esperienze dipende dal punto di vista in cui ci si colloca: più positivo in ottica di liberalizzazione dei sistemi formativi, meno entusiasta in termini di clima di lavoro tra colleghi e di equità per gli allievi. Questa strada è auspicata anche dalla *Scuola che verrà*, che vi consacra però poche righe. Nel resoconto della fase di consultazione, si precisa che il mantenimento dell'equilibrio tra efficienza ed equità territoriale "implica l'introduzione di forme di autonomia 'moderate', che si muovano all'interno di un quadro amministrativo delimitato e dotato di vincoli precisi. Indispensabile a questo scopo sviluppare un sistema di monitoraggio, capace di identificare e mettere in evidenza l'insorgere di disparità e di derive non desiderate." Una precisazione rassicurante, ma solo in parte. Questo contributo desidera sollevare alcuni spunti di riflessione e indicare alcune possibili derive. Il progetto prevede di accordare maggiore autonomia alle sedi su due piani.

Autonomia nella gestione del budget

Il primo è quello finanziario, definendo un budget a disposizione delle scuole basato sul numero di allievi. Una proposta allettante per chi oggi è

confrontato a una gestione sempre più complessa del credito di sede con la crescente percezione di avere le mani legate, di perdere tempo con iter burocratici e giustificazioni eccessive, di subire tempi di realizzazione spesso molto lunghi. Prima di procedere con una adesione "liberatoria" a questa prospettiva, vale la pena soffermarsi su due domande. È proprio necessario giungere sino all'autonomia finanziaria per risolvere gli attuali problemi cui sono confrontate le direzioni scolastiche? Fino a che punto tale autonomia permetterebbe di rispettare l'equità di offerta formativa?

Autonomia nella scelta dei docenti

Il secondo aspetto dell'autonomia riguarda il "maggior coinvolgimento delle direzioni nei processi di scelta e di accompagnamento dei docenti". Anche in questo caso, dal punto di vista della direzione, può essere allettante l'idea di scegliere i docenti della propria sede. Approfondendo però la riflessione e ampliando la prospettiva a docenti e allievi (e famiglie) qualche dubbio in merito a equità e pluralità sorge inevitabilmente. Sarebbe davvero un progresso avere il corpo docenti di una sede a immagine e somiglianza della sua direzione? La pluralità di sguardi tra il corpo docente rappresenta un ostacolo alla formazione degli allievi, considerando che oggi viene loro presentata come una opportunità di confrontarsi con personalità diverse? Quanto tempo le direzioni dovrebbero investire nel cercare, colloquiare, monitorare i/le potenziali docenti da assumere? Come cambierebbero le relazioni tra le direzioni delle varie sedi? A quale sorta di pellegrinaggio dovrebbero sottoporsi i/le candidati/e insegnanti? Quali incidenze vi sarebbero sul clima all'interno degli istituti, tra colleghi/e e nei confronti della direzione? Non si corre il rischio che si sviluppino relazioni di

tipo servilistico, che vi siano reticenze nell'esprimere disagi o difficoltà? Come successo per altre professioni, la perdita di valore sociale dell'insegnante sta femminilizzando il corpo docente con un forte incremento dei tempi parziali. Uomini e donne saranno equamente presi in considerazione?

La collaborazione auspicata dalla *Scuola che verrà* sarebbe davvero favorita dalla concorrenza tra colleghi/e?

Scuola come "istituzione" o "erogatrice di servizi"?

Se il singolo istituto può decidere parte dell'offerta formativa, può scegliere gli insegnanti e disporre liberamente di come investire i crediti è inevitabile che si vengano a creare, a medio termine perlomeno, tali differenze tra sedi da rendere pertinente porsi la domanda sulla legittimità dell'imposizione dell'istituto alle famiglie. Sono oggi numerosi gli studi che evidenziano come l'autonomia degli istituti costituisca la prima tappa alla libera scelta della scuola da parte dei genitori e quanto questa seconda tappa porti pian piano alla gerarchizzazione delle scuole. Si potrà obiettare che quella dell'autonomia è una strada percorsa da molti paesi occidentali, è auspicata dalla Commissione Europea e dall'OCSE e si inserisce in una logica più ampia di avvicinamento a una gestione di tipo aziendale delle istituzioni pubbliche. Anche l'Ontario, modello spesso citato dalla Riforma ticinese, ha seguito questa via da quando il governo è passato in mani liberali.

Introduzione di procedure di valutazione esterna degli istituti

Le direzioni che magari potrebbero essere allettate dalla prospettiva di assumere i propri docenti non dimentichino che tale modifica implica l'introduzione di procedure di valutazione, anche esterne. Quali obiettivi di rendimento

saranno posti alle direzioni? Quali saranno i criteri di valutazione adottati? A che tipo di sanzioni incorrerà chi non raggiunge i traguardi fissati dall'esterno?

Anche in questo caso si tratta probabilmente per gli autori della Riforma di adattarsi alla logica aziendalistica che sta conquistando fette sempre maggiori di istituzioni pubbliche in molti paesi. Ma è un obbligo? In Ontario, per esempio, la valutazione esterna della sede – o meglio, della direzione – si basa su un “plan de rendement” d’istituto, secondo criteri misurabili tra i quali figurano i voti ottenuti agli esami dagli allievi, i diplomi che ottengono, i risultati di sondaggi e questionari tra allievi e famiglie². In Germania ci sono delle agenzie specializzate nella valutazione esterna delle scuole, a partire dalla qualità delle lezioni e dai risultati degli allievi. Non si corre il rischio di focalizzare l’attenzione sulla presentazione di risultati positivi, ricorrendo magari anche a strategie non proprio trasparenti o mettendo ulteriormente sotto pressione gli/le insegnanti? Oltre alla discutibilità dei criteri adottati, la procedura è burocraticamente complessa, sottraendo alle sedi del tempo prezioso³. Senza considerare che in questo caso come in altre simili esperienze, si procede con un approccio individuale allorché il corso di formazione⁴ che devono seguire direttori e direttrici in Ticino promuove piuttosto un approccio di tipo sistemico⁵.

Senso di appartenenza e comunità di apprendimento

Una delle difficoltà nel capire alcune scelte operate dagli ideatori de “*La scuola che verrà*” è che proposte come quella di una maggiore autonomia delle sedi sembrano andare nella direzione opposta rispetto a quella auspicata nell’introduzione, in particolare per i rischi che comportano in termini di equità e inclusione per gli/le allievi/e e di condizioni propense alla collaborazione tra insegnanti.

E sembrano anche ostacolare l’intento esplicitato dagli autori della Riforma. “Maggiore autonomia per gli istituti

per rafforzare il senso di appartenenza degli attori coinvolti e creare una comunità di apprendimento”. Questi ultimi necessitano di tempo, vanno costruiti insieme sul medio termine. In Francia, per esempio, con “l’autonomia degli istituti si sono moltiplicati i vincoli cui devono far fronte i direttori e in un contesto di conduzione del sistema educativo basato sempre più sui risultati ottenuti.” Vi è un forte turn over di direttori. “La prospettiva di un trasferimento nel corto termine permette loro di correre maggiori rischi per imporre i cambiamenti secondo le direttive del Ministero, coscienti che la durata di esposizione agli eventuali conflitti in sede sarà limitata. Si sviluppa così una figura di direttore intercambiabile, la cui autonomia professionale tende oggi a costruirsi non tanto sul posto di lavoro (la sede) ma piuttosto in termini di carriera personale sempre più mobile.”⁶

È stato chiesto agli insegnanti quali aspetti contribuiscono maggiormente a “rafforzare il senso di appartenenza” a un istituto e “creare una comunità di apprendimento”? Si può ipotizzare che fattori quali il clima, le condizioni di lavoro, il riconoscimento sociale e dal datore di lavoro, la disponibilità di tempo e occasioni di scambio con colleghi/e... siano ben più efficaci rispetto alla loro assunzione (e licenziamento?) da parte della direzione. La crescita dell’identità di un istituto, il rafforzamento di una comunità di apprendimento scaturiscono dal confronto e dal dibattito, da condizioni che permettano ad ognuno di sentirsi a proprio agio. La proposta avanzata dalla Riforma rischia di essere controproducente e indurre a un servilismo acritico e puramente esecutorio da parte di chi non vuole rischiare un allontanamento dall’istituto.

Per una gestione partecipativa e condivisa delle scuole

Stiamo assistendo a una burocratizzazione sempre maggiore del nostro mestiere, alla moltiplicazione delle mansioni che erode il tempo necessario allo scambio tra colleghi/e, alla difficoltà

crescente delle direzioni a trovare il tempo per accompagnare gli insegnanti. È ora di mettere un freno, fermarsi e condividere preoccupazioni e auspici, in un clima di ascolto reciproco e volontà di migliorare davvero, nei fatti, le condizioni di lavoro e quindi le possibilità di garantire equità e inclusione ai/alle nostri/e allievi/e. È solo attraverso l’ascolto di chi lavora quotidianamente nelle scuole e la valorizzazione di questi contributi che si potranno identificare i nodi da sciogliere nella promozione della qualità formativa, è solo coinvolgendo i/le docenti a partire dalle loro preoccupazioni che si potranno costruire piste di miglioramento condivise.

Pupi

1) Negli Stati Uniti le «charter» sono scuole a statuto speciale finanziate dal provveditorato ma gestite in piena autonomia. Chiunque può presentare un progetto per una scuola. Oggi sono frequentate da circa il 10% degli studenti. In California, in 20 anni sono passate da 30 a 1130. Le condizioni di lavoro sono spesso precarie. Fra i fautori del sistema ci sono diversi mecenati, solitamente di provenienza imprenditoriale e spesso dall’industria digitale come Reed Hastings il fondatore della azienda di video streaming Netflix e Bill Gates che ha fatto della riforma delle scuole un impegno centrale della sua fondazione.

2) Stratégie Ontarienne en matière de leadership, Évaluation du rendement des directions d’école et des directions Adjointes. Guide des exigences et des modalités, Services Ontario, 2013, p.40.

3) Si guardi ad esempio la procedura messa in atto nella regione Renania-Palatinato dall’agenzia AQS (Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen): <http://aqs.rlp.de>.

4) Gefo: gestione della formazione per dirigenti di istituzioni formative, gestito in collaborazione tra USI, SUPSI e IUFPF.

5) Uno dei saggi di riferimento obbligatorio e molto interessante è scritto da un’animatrice del Gefo: Vittoria Cesari Lusso, *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Trento, Erikson, 2005.

6) Agnès Pélage, “Chefs d’établissement: la fabrique des cadres, in *Manager ou servir. Les services publics aux prises avec le Nouveau Management Public*, Parigi, Ed. Syllepse, 2011, p. 89.

Fare il docente? No... grazie!

Calato nettamente l'interesse per una professione poco tutelata e poco considerata

Da dove viene il "ras-le-bol" attribuito ai docenti da Manuele Bertoli ne *Il Quotidiano* del 12-1-16? È vero che i funzionari pubblici e i docenti si sentono umiliati dal mondo politico ticinese come affermato da Fiorenzo Dadò in Gran Consiglio il 16-12-15?

Poco tempo fa un giovane collega è sbottato in aula docenti: "Oggi vali quanto ti pagano", sintesi economista che attribuisce ad un lavoro un valore, e dunque un salario, correlato al volume di moneta che lo stesso gestisce e genera, dimenticando completamente il valore aggiunto, positivo o negativo, rappresentato dalle sue ricadute sociali. Ovvio la contestualizzazione della professione docente all'interno di questi parametri.

Tutti gli studi recenti, confermati nella pratica dalla difficoltà nel reperire validi candidati all'abilitazione all'insegnamento, indicano una perdita di attrattiva della nostra professione e ne identificano tre principali cause: bassi salari, eccessivo carico di lavoro, scarso riconoscimento sociale.

A differenza della maggior parte dei professionisti pubblici e privati, per i docenti non esiste la possibilità di fare carriera: ciò rende irrecuperabile alla nostra categoria la pletora di misure di risparmio che si abbatte da ormai 23 anni sulle spalle dei dipendenti statali. Impossibile elencarle tutte: taglio del carovita, soppressione delle indennità di economia domestica, aumento di un'ora-lezione, drastico peggioramento della copertura pensionistica, riduzione del salario in entrata, contributi di solidarietà e di risanamento, riduzione degli sgravi, blocco degli scatti di anzianità, ... Ricordiamo come il solo blocco dello scatto di anzianità, come deciso quest'anno dal Gran Consiglio, significa per un docente liceale una perdita di 40'801.- franchi nell'arco dell'intera carriera (senza considerare gli effetti sulla pensione, sui carovita futuri, ...). In sintesi, si stima che il

cumulo delle misure abbia portato a un ritardo salariale del 15-20%.

Siamo di gran lunga i docenti peggio pagati della Svizzera, ma siamo pure perdenti nel confronto con l'impiego nel settore privato cantonale.

Nel contempo la mole di lavoro non cessa di aumentare e le condizioni quadro a peggiorare. Il numero di allievi per classe cresce, così come l'attenzione che i medesimi richiedono data la loro forte e crescente eterogeneità, i consigli di classe, gli incontri con i genitori, la gestione delle assenze, quella dei conflitti, l'orientamento professionale, la valutazione, le commissioni, i rapporti, l'aggiornamento, ... Aggiungiamoci il lungo (e troppo spesso non apprezzato) percorso abilitativo, nonché

*La categoria
è stata bersagliata
da anni di misure
di risparmio*

le riforme dei sistemi e dei paradigmi educativi e dei programmi dei vari ordini e gradi scolastici, i quali, a ritmi serrati, richiedono grandi energie per la loro ideazione ed implementazione. Tutti questi compiti in crescita contribuiscono al sentimento di frustrazione del docente, in quanto lo distolgono da quello che ancora percepisce come suo mandato fondante che però non riesce più a svolgere come saprebbe e vorrebbe fare: l'insegnamento.

Quanto al riconoscimento sociale, si è già accennato ai valori forti della nostra epoca i quali non contribuiscono certo a mettere in luce la nostra professione. Vi è di fatto un comportamento schizofrenico della società: da

un lato ha altissime aspettative nei confronti dell'insegnante, dal quale pretende doti professionali e umane ben al di sopra della norma; dall'altra, per mezzo del sistema democratico, premia i partiti e i politici che più si accaniscono sulla categoria e sulla formazione in generale. Si pensi, oltre ai tagli dei mezzi, agli interventi assurdi sui contenuti dei programmi disciplinari, alle regolamentazioni e valutazioni sempre più rigide degli oneri e dei doveri, alla richiesta di maggior controllo gerarchico, ...

Sommando i tre fattori, si capisce facilmente perché il docente figuri tra le professioni più colpite dal burn out. Oppure perché, con l'avanzare dell'età, cresca la percentuale dei docenti (5% per i 50-59 anni, 9 % per gli over 60) che a scuola si occupa esclusivamente di attività amministrative rinunciando a entrare nelle aule. E da ultimo spiega pure come mai, fintanto che è ancora economicamente possibile (siamo ormai agli sgoccioli), i prepensionamenti sono la regola in tutti gli ordini scolastici.

Torniamo all'attrattiva professionale. Oltre alla penuria ormai cronica di candidati all'insegnamento, quali altri indicatori la possono certificare?

Sicuramente la crescita costante degli impieghi a tempo parziale: nell'anno scolastico 2013-14 solo il 31% dei docenti attivi in Ticino lavorava a tempo pieno, con una sostanziale parità tra gli uomini e le donne. Donne che invero sono sempre più rappresentate tra gli insegnanti, costituendone ormai ben il 63%. Questa femminilizzazione, iniziata negli anni '90, riguarda tutti gli ordini e i gradi scolastici. Unendo i due dati, impiego parziale e femminilizzazione, sembra plausibile dedurre che la professione si stia trasformando nella fonte di entrata secondaria all'interno dell'economia domestica tradizionale: l'uomo guadagna il salario principale, la donna docente contribuisce con

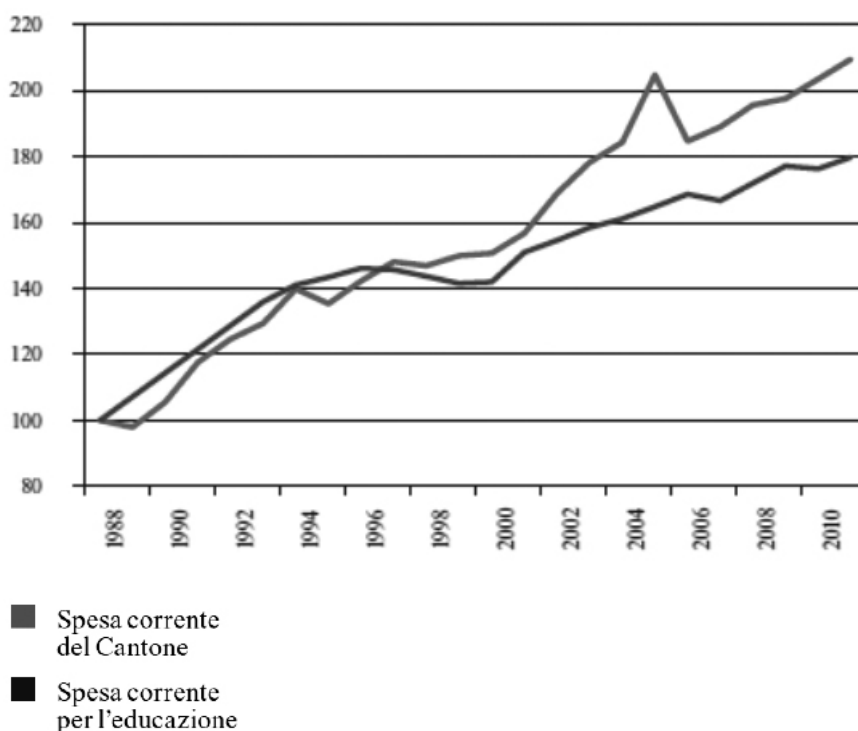
un'entrata accessoria, dato che la professione le permette nel contempo di dedicarsi alla cura dei figli grazie alla libertà nella gestione del tempo e del luogo lavorativo al di fuori delle ore lezione e al fatto che si è liberi da impegni vincolanti quando i figli sono in vacanza. Al di fuori dei ragionamenti di genere e, ovviamente, della qualità dell'insegnamento impartito, anche all'interno della scuola si assiste a un crescente disinteresse verso il funzionamento dell'Istituzione: sono sempre meno i docenti che si mettono in gioco attivamente, ad esempio nelle associazioni magistrali, e si fatica pure a trovare candidati per le cariche amministrative interne alle sedi.

Quali le cause della situazione fin qui illustrata? Essenzialmente la diminuzione degli investimenti nella formazione. Il grafico allegato è chiarissimo: fino alla metà degli anni 90 la crescita della spesa corrente del Cantone per la formazione è sempre stata, percentualmente, superiore a quella totale; da allora la tendenza si è invertita e il divario tra le due curve non fa che aumentare, così come la popolazione scolastica cresciuta, nel medesimo periodo, circa del 23%.

Nel 2011 ogni ticinese ha contribuito con 3'095.- franchi all'educazione, un dato inferiore del 20% alla media svizzera, al 23° posto nella classifica nazionale. Pur tenendo conto delle differenze salariali (sic), lo scarto rimane del 15%. Però nell'insieme il nostro cantone spende quanto la media dei cantoni confederati, ciò significa che dedica alla formazione una fetta decisamente meno consistente del proprio budget. Il Ticino è pure un cantone universitario e quindi le risorse per la scuola dell'obbligo risentono della suddivisione di una torta già piccola di suo: nel 2011 solo il 41,2%, mentre negli altri cantoni percentuali variabili tra il 51,4 del Vallese e il 63,7 di Argovia.

Questo il quadro. Appare urgente invertire la tendenza in atto investendo il necessario per permettere ai docenti di

Evoluzione della spesa corrente in Ticino



*Il Ticino è solo
al 23° posto nazionale
nella spesa
per l'educazione*

valorizzare l'unica vera materia prima del nostro cantone: i cervelli. L'urgenza è grande anche perché nei prossimi 15 anni il 36% degli insegnanti raggiungerà l'età di pensionamento, addirittura la metà degli uomini attualmente attivi a tempo pieno.

Ci vogliono scelte politiche coraggiose, che individuino nella formazione un settore fondamentale nel quale è indispensabile aumentare gli investimenti, almeno per portarci al livello medio nazionale. Questi soldi servono per migliorare la qualità della nostra scuola e l'attrattiva della nostra professione che ne è alla base. Tempo fa l'insieme delle associazioni magistrali, degli studenti e dei genitori lanciarono un appello, *Fermiamo la deriva della scuola*

in Ticino! Si erano individuati tre assi d'intervento urgenti: meno allievi per classe, aumento salariale e diminuzione dell'onere lavorativo, più mense e doposcuola. Purtroppo, i punti dolenti sono ancora quelli. A giugno voteremo sull'iniziativa *Rafforziamo la Scuola Media*. Per il futuro dei nostri giovani, mentre questa primavera abbiamo occupato le sedi anche per ribadire le nostre rivendicazioni contrattuali: un'ora-lezione in meno e un'altra per gli over 50, aumento di una classe salariale, parificazione dei salari tra SI e SE. C'è da sperare che l'umiliazione e il rasle-bol si trasformino in energia e impegno per tentare di cambiare un futuro altrimenti deleterio per il nostro Cantone: l'esito è però nelle mani di tutti i ticinesi.

Adriano Merlini,
Presidente VP0D-docenti

**Nota: dati statistici
da Angela Cattaneo (curatrice),
Scuola a tutto campo, SUPSI-DFA,
Locarno, 2015**

Frammenti di vita nelle scuole del Ticino

Le testimonianze di docenti alle prese con cambiamenti radicali e sfide quotidiane

Spesso sentiamo colleghi e amici insegnanti che parlano della scuola, delle loro giornate e degli allievi; esprimono pareri, delusioni e auspici per il futuro.

Abbiamo invitato una trentina di colleghi di vari ordini scolastici, che insegnano varie discipline, a esprimere, in una quindicina di righe, qualche riflessione sulla scuola, sul loro vissuto di insegnanti, in tutta libertà; pubblichiamo i testi che abbiamo ricevuto, alcune persone hanno risposto immediatamente e ci hanno mandato le loro suggestioni.

Altri hanno spiegato che erano già impegnati dal periodo dei giudizi, mostrando una certa reticenza a mettere per scritto, in poche righe, il loro vissuto di docenti. Altri hanno manifestato una certa stanchezza, soprattutto nel settore medio, toccato da riforme, sperimentazioni, cambiamenti in atto negli ultimi anni.

Per quanto riguarda i docenti delle scuole elementari, abbiamo ricevuto pochi loro testi: un vero peccato non avere la loro opinione su quanto si vive nella scuola elementare nel momento attuale! Certo, sarebbe interessante capire se, alla base di questo silenzio, ci siano particolari ragioni che ci sfuggono ma che, in realtà, varrebbe la pena di mettere in luce: mancanza di tempo, di interesse o timore di fare sentire la propria voce?

Magari ci riconosciamo in qualcuno dei pensieri scritti, magari dissentiamo: tutti i docenti, ci sembra, esprimono riflessioni e propositi che possono servire a interrogarci sul nostro agire in qualità di insegnanti, e condividono in primo luogo la motivazione per la professione che esercitano, malgrado le fatiche e i problemi.

Graziella Corti e Cristiana Spinedi



Ai miei occhi, la scuola come un cantiere in continua attività (ripensamenti, regolazioni, nuovi progetti, ...), è condizione necessaria, e perciò indispensabile, per l'adempimento della sua funzione. In questi ultimi tempi però si assiste a una deriva che mi preoccupa parecchio: il docente sempre più assistente sociale e succedaneo della famiglia, sempre meno uomo di cultura. Lo Stato dovrebbe fare molto di più, valorizzando la professione dell'insegnante ed evidenziandone regolarmente quell'importanza che viene sempre più messa in dubbio.

La scuola ha bisogno di vedersi riconosciuto con più vigore il ruolo educativo e quello essenziale nella formazione di un cittadino cosciente del proprio valore umano e sociale. La voce del maestro è ormai un flebile sussurro se confrontata con il fascino e la forza che assumono, oggi, altre istanze alle quali lo studente attinge.

E, senza dubbio, le ultime proposte volte a decurtare gli investimenti finanziari nel settore della formazione, i reiterati attacchi allo stipendio degli insegnanti, le intenzioni di togliere anni di frequenza, la messa in campo di un profilo professionale scriteriato, l'improvvisa recente eliminazione di una mezza giornata di scuola, non

vanno nella direzione che piacerebbe a me. I miei più sinceri auguri ai docenti del futuro!

**(Francesco Giudici, SE,
45 anni di insegnamento)**

Parlo con l'esperienza di ben quarant'anni d'insegnamento nella Scuola Elementare, un settore scolastico che permette di lavorare con infanti ancora apparentemente acerbi, ma pieni di voglia di soddisfare tutte quelle curiosità atte alla crescita intellettuale e fisica della propria persona. In questo senso nulla si è sostanzialmente modificato nel tempo. Che è cambiato, invece, è l'approccio dell'insegnante nel professare, per lasciare agli alunni quel piacere della scoperta di essere capace. Sebbene si parli ancora di istruzione (nel senso di trasmissione del cognitivo), da almeno quattro decenni si dovrebbe educare, cioè gli insegnanti dovrebbero condurre l'allievo al sapere mediante strategie di ricerca e di ragionamento logico (anche per assurdo), commisurati all'età del bambino (è quanto avevo imparato ad applicare frequentando la scuola che mi ha formato, allora chiamata Magistrale).

L'uso del condizionale è d'obbligo: l'ef-

fettiva preparazione del corpo docente non è stata uniforme (ASP, DFA, Supsi). Molti altri sono stati i momenti di riforma ed anche quest'ultimo non fa che ribadire il principio educativo citato sopra.

La Scuola dell'obbligo ticinese, finora composta dal settore Elementare e da quello Medio, si è arricchita d'una fetta di Scuola dell'infanzia, grazie al progetto Harmos. Sostanzialmente nessun grande cambiamento per il nostro territorio, ma l'auspicio sta nel miglioramento della collaborazione fra il settore SE e quello SM, sul modello che, da decenni, "unisce" le SI con le SE: la conoscenza del vissuto cognitivo e comportamentale degli allievi permette ai docenti di comprenderli meglio per favorire l'emergenza delle loro reali capacità.

(Giovanni Barella, maestro SE)

In quasi trent'anni di insegnamento alle scuole elementari, ho potuto notare un grande cambiamento sulla funzione del maestro, non so la realtà al proposito dei colleghi degli altri ordini di scuola, ma credo proprio che nella scuola dell'obbligo queste mie considerazioni possono essere condivise da parecchi di loro. Se da una parte, con il passare degli anni, non mi sento più la principale fonte di divulgazione delle conoscenze (questo non è necessariamente un male) e soprattutto di curiosità, mi accorgo che il mio ruolo, la mia funzione, è cambiata parecchio. Sono un maestro sì, ma anche uno psicologo (non me ne vogliano i veri psicologi) un mediatore tra allievo e genitori e tra genitori stessi. Noi maestri, secondo me, abbiamo in parte perso la nostra identità o semplicemente modificato (nostro malgrado) il ruolo che lo stato ci aveva assegnato.

(D.M., SE, 29 anni d'insegnamento)

Dal diario di bordo, tra sogni e realtà

Aprile 2000: prime lezioni. Capisco che per insegnare occorre averne la stoffa che però non basta. Giugno 2001:

sono abilitato all'insegnamento. Percepisco la scuola come un'istituzione ben roduta ma fin troppo: mi sento un po' impacchettato e costretto ad adeguarmi a modalità cristallizzate. Ottobre 2005: incontro veri "maestri", gli esperti di materia. Si apre un mondo fatto di idee, progetti, sogni. Agosto 2015: prima full immersion nei nuovi piani di studio. Finalmente si respira aria di progettualità e si spazia su nuovi orizzonti. Nonostante un grande carico di lavoro si percepisce che la scuola sta evolvendo. Agosto 2017: nuova scala salariale che tiene conto degli accresciuti oneri per i docenti. Settembre 2018: si parte per davvero con le nuove forme di didattica per competenze. Settembre 2019: viene varata "La scuola che verrà" con una griglia oraria flessibile. Per i docenti meno ore di insegnamento per compensare le ore di impegno in progetti, laboratori, incontri con docenti e allievi. 20 allievi al massimo per classe. Settembre 2025: tutte le sedi di scuola media dispongono di spazi adeguati alle nuove modalità pedagogiche: aule multimediali, spazi modulari, sale riunioni. Natale 2029: battiamo i finlandesi non alla Spengler ma nello studio PISA. Settembre 2035: nuovi piani di formazione; i docenti possono conciliare professione e studio con appositi master. 15 giugno 2040: dopo aver lavorato 5 anni con lo

sgravio old teachers vado in pensione. Sono fiero di aver svolto per 40 anni il mestiere più bello al mondo e di aver dato il mio modesto contributo alla crescita umana e culturale di migliaia di ragazzi diventati adulti.

*(Davide De Lorenzi, SM,
geografia e storia,
16 anni di insegnamento)*

Settembre 2003. Inizio a insegnare Francese alla Scuola Media, cinque ore fra Massagno e Breganzona. In aula docenti non si parla d'altro: del caldo estivo che ancora non è finito e della Riforma 3. In terza media il Francese diventerà un corso opzionale, l'Inglese una materia obbligatoria. Mi chiedono che ne penso, dico che si sta mettendo l'Educazione al servizio dell'economia capitalistica di mercato. Apriti cielo! Non capisco: l'economia capitalistica di mercato è al centro delle lezioni di Riccardo Petrella, di cui sono assistente all'Accademia di Mendrisio. È al centro anche di Comunità Familiare, dove pure lavoro part time e dove i francobolli si spaccano in quattro. I tagli incombono, Patrizia Pesenti, a capo del DSS, minaccia di buttarsi sui binari piuttosto che accettare nuovi tagli e, in una fredda giornata, si va in piazza. Settembre 2015. Lavoro a tempo pieno



a Breganzona: gli allievi hanno continuato a iscriversi al corso opzionale di Francese, inoltre insegno Italiano. In aula docenti non si parla d'altro: del gran caldo estivo che ancora non è finito e del 23 marzo. I tagli incombono e a tutti i dipendenti statali è stato regalato un giorno di vacanza compensatorio, che molte sedi scolastiche hanno cortesemente rifiutato: il 23 marzo lavoreremo. Apriti cielo! Il nuovo Piano di Studio è passato in secondo piano, la scuola del futuro, tagliata prima di essere nata, sembra un miraggio, nessun politico pare più disposto a buttarsi sui binari in difesa del bene pubblico, forse si tornerà in piazza e, quando ti propongono di scrivere un articolo per Verifiche, ti rassicurano: puoi firmarlo anche solo con le tue iniziali. Mi chiedono che ne penso, dico che siamo messi male, e continuo a tradurre l'ultimo volume di Riccardo Petrella, *Au nom de l'humanité*. L'audace mondiale (2015), nella speranza di farmene una ragione.

*(Cristiana Spinedi,
SM, italiano e francese,
13 anni di insegnamento)*

La scuola che verrà tra principi e realtà

Il lavoro del docente assume valore proporzionalmente al riconoscimento istituzionale e politico del suo ruolo. Nella fascia della scuola dell'obbligo in particolare questa professione si carica di valenze etiche e persino antropologiche, oltre che sociali, viste le enormi disparità economiche e culturali che connotano sempre più la società e di conseguenza gli allievi che la frequentano. Il Ticino ha scelto la strada coraggiosa e ambiziosa della scuola media unica, che comporta la più alta percentuale possibile di integrazione, facendo dell'eterogeneità e dell'inclusione le sue parole d'ordine principali. Questa scelta comporta di conseguenza un'istruzione solida e garantita per tutti, che tenda ad annullare le disparità attraverso un sistema di massima efficienza e di valorizzazione delle sue



strutture e dei suoi attori. Purtroppo però la realtà racconta che a fronte di una costante crescita della complessità e delle problematiche insorgenti, le quali sono ben note a tutti, corrisponde altresì un progressivo depauperamento delle risorse investite, unitamente a una svalutazione pubblica del suo ruolo istituzionale.

In questi ultimi tempi inoltre, si stanno progettando e mettendo in atto numerose riforme strutturali, che avrebbero bisogno di essere sostenute da quella stessa politica miope e utilitaristica oltre che falsamente ipocrita, la quale si sconfigge da sola, dimostrando ormai da un ventennio, di aver abdicato nel ritenere fondamentale il valore dell'istruzione pubblica in questo Cantone ma che non si vergogna nel sostenerne demagogicamente l'importanza.

*(Roberto Salek,
SM, italiano,
insegna da 17 anni)*

"Non esistono scorciatoie per i viaggi importanti (C. A. Vallès)"

La mia professione a contatto con giovani allieve e allievi ogni giorno mi piace e la materia che insegno aiuta a capire, accanto ad altre discipline, da dove veniamo e dove stiamo andando.

Per le lezioni si prepara un itinerario che interroghi attorno ad un argomento, ci si impegna per coinvolgere in modo attivo: oggi possiamo accedere facilmente a una ricchezza di documenti, anche grazie all'informatica. Cerco di problematizzare, di promuovere uno sguardo critico, utilizzando strumenti come le immagini, gli oggetti, la drammatizzazione, i lavori di gruppo, per evidenziare la complessità della storia e dei riti umani. Mi interrogo in continuazione sul senso della professione oggi, alla luce dei cambiamenti veloci, del sapere a frammenti, delle interconnessioni continue.

Da qualche anno, però, nella scuola media mi sembra di fare anche l'acrobata, la funambola. Sempre più bisogna far quadrare le ore di lezione in base al tempo che si riduce: oggi gli allievi non ci sono perché c'è questa o quell'attività? C'è un ponte e non vedo più le classi per settimane? Stamattina mancano cinque allievi, sono dal dentista o rientreranno più tardi dalle vacanze? E gli esempi si sprecano.

Siamo colonizzati dalla discontinuità, dall'illusione di essere liberi di creare, di dialogare e progettare, invece siamo in equilibrio su un tempo frantumato, tra classi che si disperdono in mille attività collaterali. Quello che verifico è che allievi/e si appropriano di sape-

ri e usano competenze (di cui si parla tanto) a volte in modo superficiale e lacunoso.

Per riflettere e crescere insieme e per costruire conoscenze, abilità e relazioni con ragazze e ragazzi di una classe, è necessario essere nel tempo della qualità, della continuità, della costruzione, del dialogo paziente, della parola e anche del silenzio come spazio per la riflessione.

La scuola del futuro assegna un posto anche a questi aspetti?

*(Graziella Corti,
SM, storia,
insegno da 40 anni)*

*Due sono le cose
che amo della
scuola: la gita e la
campanella per
uscire.*

A come "accoglienza"

Ho iniziato a insegnare nella scuola negli anni '70 ed il tema dell'accoglienza è stato per me sempre prioritario. Ho cercato di mettere in pratica nella scuola e nella vita i principi, come l'accoglienza, che ritengo importanti per ogni cittadino.

Accogliere significa essere aperti a nuove esperienze e a nuove culture e chi ha un ruolo educativo insegna con il suo esempio. Se non ascolti difficilmente sarai ascoltato se non accogli difficilmente sarai accolto, si può comunicare anche con piccoli gesti quotidiani. Per quarant'anni ho accolto a ogni lezione gli allievi sulla porta dell'aula, salutandoli ad uno ad uno; dai loro sguardi e da tantissimi piccoli segnali potevo percepire l'umore di ognuno ed impostare le lezioni di conseguenza. Questo mi ha permesso di sviluppare un dialogo costante, senza il quale il nostro ruolo sarebbe privo di significato.

Auspico che la scuola che verrà sia sempre più accogliente, una scuola dove possano essere messi in pratica i principi dell'educazione attiva, una scuola dove l'ascolto, l'osservazione non giudicante e il dialogo possono permettere agli allievi e a tutti coloro che lavorano in questo microcosmo, di esprimersi per poter mettere a frutto tutte le potenzialità.

*(Sonia Rossi Senesi,
SM, educazione visiva)*

Oggi più che mai credo attualissime la domande di T.S.Eliott:

«Dov'è la saggezza che abbiamo perso nella conoscenza?»

Dov'è la conoscenza che abbiamo perso nell'informazione?»

Sogno una scuola dove l'apprendimento non sia solo acquisizione superficiale, formale e passeggera di informazioni.

Sogno una scuola che cerchi di preservare e ricostruire quelle capacità e quei valori che rischiano di andare perduti nel quotidiano: primi fra tutti il pensiero analogico, l'attenzione, la capacità di ascoltare e di dialogare con l'altro, la capacità di resistenza alla fatica nel cammino di apprendimento. Sogno una scuola dove il tempo e lo spazio diventino il luogo di un'esperienza di comunità che apprende e apprende ad essere comunità, un luogo dove si comprenda la differenza tra chiacchiera e parola, dove si impari ad alzare lo sguardo e non semplicemente a padroneggiare le cose. C'è qualcosa che non mi torna in questa enfasi della competenza ed è la sensazione che si creda (da qualche parte) che ci si avvicini alla conoscenza come a qualcosa da manipolare e usare: padroneggiare appunto. In funzione di un impiego. Ma non è così. E' come presentarsi a un incontro avendo come prima preoccupazione il sapere quale uso o meno potrò fare dell'altro. Sogno una scuola dove si impari a camminare e non semplicemente ad allacciarsi le scarpe.

Sogno una scuola dove il maestro non diventi un semplice esecutore di protocolli standardizzati. Una scuola che sappia difendersi da certo scientismo e dai rischi di una sua medicalizzazione.

*(Leopoldo Lonati,
SM, educazione religiosa,
30 anni di insegnamento)*

Da qualche tempo ho l'impressione che i docenti vengano coinvolti poco nelle decisioni riguardanti sia i programmi di studio che la didattica dell'insegnamento. Sembra proprio che alcune scelte scarsamente condivise dai vari attori operanti all'interno del sistema scolastico siano sovente stabilite a tavolino e calate dall'alto, senza aver ascoltato chi lavora quotidianamente all'interno delle aule scolastiche. Un esempio significativo di tale modo di procedere, nel settore delle scuole professionali, riguarda i cosiddetti AIT, ossia *Approcci Didattici Interdisciplinari*, introdotti per la prima volta nell'autunno del 2015 nel corso CPQ, ovvero l'anno unico che gli allievi in possesso di un AFC seguono per ottenere l'attestato di maturità professionale. Ebbene, i tre AIT che si devono svolgere durante il primo semestre e che si aggiungono al più importante *PDI (Progetto Didattico Interdisciplinare)* da realizzare nel secondo semestre, oltre a sovraccaricare

il lavoro degli allievi, non raggiungono i loro obiettivi, ossia imparare una metodologia di ricerca. Invece di concentrare gli sforzi su un unico progetto (il *PDI*), che sia valido e ben fatto, si disperdono le energie in tante attività superficiali, eseguite in tempi troppo ristretti e poco proficue.

Si vorrebbe una scuola che sia meno sovraccarica ma che badi alle cose davvero fondamentali, svolte con rigore e impegno. Ma per questo bisogna ascoltare di più chi è a contatto diretto con gli allievi, quotidianamente.

(I.P. CSIA, insegno da 32 anni)

Io sono qui per insegnarvi perché un verso del Petrarca è bello, e penso di saperlo fare bene: così si presenta Daniele Dominici, il giovane supplente di lettere di un surreale liceo di Rimini, interpretato da un affascinante Alain Delon nel film *La prima notte di quiete* di Valerio Zurlini del 1972. Insegno italiano dal 1993, due anni prima dell'avvio dei lavori della Riforma degli studi liceali, cui ho partecipato in veste di rappresentante cantonale di istituto e in qualità di curatrice dei *Piani di istituto*, insieme al collega di latino e greco Giancarlo Reggi. Ho vissuto quindi in prima persona il passaggio da un insegnamento tradizionale, fondato su programmi con contenuti da trasmettere, a un insegnamento concepito come sviluppo di competenze (conoscenze, capacità e atteggiamenti), che mette l'allievo al centro dei processi di apprendimento. Negli anni, ho comunque appreso che, tra le molte finalità che l'insegnamento della mia materia persegue, ci deve essere innanzitutto il piacere: per la lettura, per il sapere fine a se stesso, per un verso del Petrarca o una novella di Pirandello. È per questo che mi auguro che la nostra scuola, pur nelle sue necessarie trasformazioni, sappia continuare a far luccicare di commozione gli occhi degli studenti, anche nell'era degli smartphone.

**(Michela Maiocchi,
liceo, italiano,
in servizio dal 1993)**



Difficile, in poche righe entrare nel merito dei cambiamenti in atto ... e dei progetti sul tappeto. Prima di tutto, occorre, credo, separare quanto è in corso (Laboratori e Poli partiti a settembre per implementare il nuovo Piano di formazione) dal progetto *Scuola che verrà*. Inizierò con qualche osservazione generale su quest'ultimo progetto, senza, per ovvi motivi di spazio, entrare nel merito di tutte le proposte presentate. Condivido, ed in questi anni caratterizzati da pericolose restaurazioni mi sembra importante poterlo affermare, i principi cardine della riforma: educabilità, inclusività, eterogeneità, equità. Non è però possibile parlare di "differenziazione pedagogica" o di "cultura collaborativa" nelle sedi senza prima conoscere le condizioni – dato essenziale per un docente – della loro concreta applicazione. Occorre quindi attendere la seconda tappa di progettazione (primavera 2016?), ove concretamente vengano indicate le modalità di attuazione. In sede di consultazione avevo però sottolineato le oggettive difficoltà nella realizzazione di una "licenza unica" ed i grossi rischi del "libero accesso al settore medio superiore". Anche sull'autonomia degli istituti, in particolare per quanto riguarda l'assunzione dei docenti, avevo evidenziato il forte pericolo di un ritorno a un sistema clientelare e la fine di una delle importanti acquisizioni della riforma della scuola media degli anni Settanta: l'equità territoriale.

Sul lavoro nei Laboratori e nei Poli...è davvero prematuro stilare un bilancio: positivi, sicuramente, gli incontri trasversali tra diversi settori e attori sco-

lastici. Alla fine dell'anno inizieremo a valutare i prodotti. Auspici per il futuro: una scuola aperta sul mondo e una società in grado di valutare l'importanza degli investimenti per l'educazione e la formazione di tutti.

**(I.F., liceo, geografia,
29 anni di insegnamento)**

Insegnare letteratura italiana oggi è una sfida appassionante, perché i liceali sono ben diversi da quelli di trent'anni fa: sono giovani cresciuti con i nuovi media, abituati a connettersi alla rete immaginando di trovarvi la soluzione di ogni problema, provvisti solo di un linguaggio omologato e spesso semanticamente svuotato o appiattito; sono inoltre spettatori di trasmissioni trash e lettori per lo più di narrativa di consumo; vivono infine all'interno di una società in cui la reputazione della letteratura e delle materie umanistiche in genere sembra essere in declino, così come la stima per le attività intellettuali. Eppure quando, leggendoli, scoprono che le radici del nostro immaginario e delle nostre rappresentazioni del mondo affondano nei testi dei grandi autori, in loro si risvegliano interesse e curiosità. Anche per questo l'avvicinamento all'universo letterario richiede oggi un'attenzione particolare da parte degli insegnanti, ma offre parimenti molte soddisfazioni a chi accetta di mettersi in gioco.

**(Mila Contestabile, Liceo, italiano,
insegnante da 34 anni)**

1976: l'anno della grande riforma scolastica

I docenti spingono per cambiamenti radicali, i politici li appoggiano e nasce la scuola media

*Con l'apertura delle Scuole medie di Gordo-
la e di Castione si compie un passo decisivo
su un cammino iniziato verso la metà degli
anni Sessanta (per non andare più lontano)
sotto la spinta delle associazioni magistra-
li e anche di quelle studentesche, segnato
dal rapporto della Comunità di lavoro delle
associazioni magistrali nel 1968, dal primo
progetto dipartimentale del 1970, dal di-
segno di legge approvato dal Consiglio di
Stato nel 1972 e dall'approvazione della
legge da parte del Gran Consiglio nel 1974.
È stato finora un cammino lungo e non
sempre facile, come capita regolarmente
per tutte le riforme scolastiche di una certa
importanza. Ora siamo alle prime realizza-
zioni concrete, che dovranno aprire la via
all'estensione graduale della riforma. Così
scriveva a ragione Franco Lepori, direttore
a quel tempo dell'Ufficio dell'insegnamen-
to medio presso la Sezione pedagogica del
DPE, nel giugno 1976 (Scuola ticinese no.
46). In effetti la questione di una scuola a
tronco comune per i ragazzi dagli 11 ai 14
anni e che potesse dare a tutti le stesse
possibilità di istruzione era ormai un tema
di cui si discuteva, a livello europeo, fin
dalla fine degli anni Cinquanta, all'interno
di una crescente corrente pedagogica
progressista e di fronte alla domanda
sempre più forte di una democratizzazione
degli studi. In Ticino se ne inizia a par-
lare in occasione della nuova Legge sul-
la scuola del 1958, ma tutto rimane poi
come prima, con le scuole Maggiori e il
Ginnasio. Il dibattito prende corpo nei
primi anni Sessanta, quando le associa-
zioni magistrali (La Scuola, Federazione
Docenti Ticinesi, Associazione Cantona-
le Docenti socialisti) e anche le società
studentesche (per es. la Federazione Go-
liardica ticinese) iniziano a proporre una
serie di possibili nuovi modelli scolastici.
La spinta sostanziale proviene quindi dal
basso, dagli insegnanti; l'autorità politica
ne coglie l'importanza e, pur in modo non
sempre lineare, decide di appoggiarla. Nel
1964 il DPE costituisce una commissione
di studio, mentre le associazioni magi-*

*strali costituiscono una Comunità di lavo-
ro (CLAM) che nel 1968 presenta un suo
rapporto. Sempre in quell'anno, oltre alla
nascita di una certa contestazione giova-
nile e all'"occupazione" della Magistrale di
Locarno, c'è da ricordare che il DPE crea la
Sezione Pedagogica con due scopi: la ge-
stione dell'insegnamento e la pianifica-
zione delle scuole; l'autorità scolastica cer-
ca di darsi degli strumenti per avviare le
possibili riforme da promuovere nel paese.
L'iter legislativo intanto prosegue e porta
all'approvazione della legge sulla nuova
scuola media nel 1974, con l'appoggio
della grande maggioranza delle forze poli-
tiche: il parlamento l'accetta con 56 sì, 9
no e 3 astensioni. Il Partito Socialista Au-
tonomo (PSA) presenta un rapporto di mi-
noranza che sostanzialmente contesta la
nuova scuola da "sinistra": no alle sezioni,
maggiore libertà di sperimentazione, dire-
zione collegiale, ecc. Il titolo (...massi-
malista) di *Politica Nuova* dopo l'esito del
voto è "La scuola della restaurazione". Vi
sono anche delle critiche di "destra" (oltre
a quella particolare di Riccardo Saglini, di-
rettore del ginnasio di Biasca) provenienti
da ambienti conservatori - in quegli anni
si formano dei raggruppamenti moderati-
benpensanti come l'Associazione dei Geni-
tori degli Allievi (AGA) o come l'Alleanza
Liberi e Svizzeri (ALS) - che vedono nella
legge un pericoloso spirito sessantottesco
di ricerca di uguaglianza, con il rischio di
una massificazione e caduta della qualità
dell'istruzione.*

*Abbiamo chiesto a due amici e colleghi
che hanno partecipato alle prime espe-
rienze ("pilota") di ricordarle un po'. Ma
questa operazione non vuole essere no-
stalgica: nessuna idea di rievocare un'età
dell'oro, di idealizzare il passato. Problemi
e contraddizioni c'erano già allora, ovvia-
mente. Il quadro che ne esce è comunque
molto interessante. Alla metà degli anni
Settanta siamo in un momento in cui una
generazione di giovani insegnanti sta en-
trando nella scuola, si ha la sensazione
di costruire davvero insieme una scuola*

*"nuova" che necessita della partecipazio-
ne e della collaborazione di tutti. Le spe-
rimentazioni pedagogiche e dei program-
mi sono realizzate dai docenti insieme
con vari esperti, seguiti con attenzione
e sostegno dall'autorità di Franco Lepori.
Il tempo impiegato per il confronto, la
stesura di testi e le discussioni è molto
grande e travalica di frequente l'impegno
della settimana lavorativa (io stesso mi
ricordo di molti incontri spontanei che
avvenivano il sabato o anche la domeni-
ca!). Certo anche le condizioni materiali
erano più favorevoli, diverse da quelle di
oggi: più facilità nell'entrare nella scuo-
la, una grande maggioranza di docenti
a tempo pieno (e spesso gli insegnanti
abitavano vicino alla sede di lavoro, con
conseguente grande conoscenza dell'am-
biente geografico-sociale), possibilità di
insegnare più materie nella stessa classe,
ecc. Sia Tognola sia Mascetti segnalano
infine che abbastanza presto vi furono
delusioni, infelici scelte di politica scola-
stica, compromessi, ecc. Iniziano infatti
piuttosto presto i dibattiti pubblici sulle
classiche questioni: sistema a livelli o se-
zioni, quale valutazione operare, che tipo
di abilitazione incrementare, quale nuovo
Regolamento di applicazione, La VPOD
nel novembre 1984 fa un interessante
convegno ("A 10 anni dalla legge sulla
Sme") che rappresenta un primo tentativo
autocritico di ripensare la scuola media:
per anni le forze progressiste hanno di-
feso la nuova scuola dagli attacchi della
destra, difendendo l'indifendibile...; cosa
fare adesso? Intervengono poi gli altri
sindacati, associazioni magistrali, partiti
politici. Da allora le discussioni non sono
mai finite, i tempi sono decisamente cam-
biati. Saranno ancora mai fattibili delle ri-
forme scolastiche pensate, volute e attua-
te dal basso, dalla base degli insegnanti,
che in questo modo possano così sentirsi
dei veri protagonisti dei cambiamenti nel
loro lavoro educativo?*

Alberto Gandolla

Una vita non basta...

Il racconto di chi ha lavorato con entusiasmo alla nuova media e poi ha fatto i conti con la "realtà"

A scuola mi domandarono
come volessi essere
da grande.
Io scrissi: "Felice".
Mi dissero che
non avevo capito il compito,
e io risposi che loro
non avevano capito
la vita

John Lennon



Dopo il '68, una generazione di giovani – quella che in questi anni è andata in pensione – si era lanciata negli studi che preparavano all'insegnamento. Una scelta dovuta a diverse ragioni: per me decisive furono due: il desiderio, condiviso con un gruppo di amici, di cambiare la società dal profondo, ridando senso ad una scuola che raramente aveva risposto alle attese; e d'altro canto, paradossalmente, il desiderio più o meno cosciente di reincarnare il "maestro", o "il professore", figure di prestigio culturale e sociale di fatto risalenti a modelli già allora in crisi. Studiai lettere, presi una *licence ès lettres* in francese, italiano e latino, a Parigi nel 1975, e qualche anno dopo, *en emploi*, la *maîtrise* in letteratura moderna.

Dopo il primo anno di insegnamento di francese e italiano al Ginnasio di Losone, giunse inattesa la proposta di Franco Lepori, di collaborare alla riforma della Scuola media insegnando a Castione, in uno dei due istituti coinvolti nella sperimentazione. Mi sentii onorato, soprattutto perché investito di un man-

dato fondato sulla stima e la fiducia. Il Ginnasio di allora era una buona scuola, ma comportava una divisione degli allievi che corrispondeva sempre meno al bisogno emergente nella società.

Con Castione prese avvio un'esperienza eccezionale, nella quale ci venne chiesto molto impegno, ripagato tuttavia con uno sguardo positivo sul nostro lavoro, e un ascolto serio e attento della nostra esperienza. La possibilità era quella di sperimentare finalmente un modo diverso di essere insegnante, più coinvolto con i colleghi e più attento alla persona dell'allievo e ai suoi bisogni. Oggi l'ho capito: un lavoro per il quale una vita non basta...

In quei primi quattro anni lavorammo con settimane di preparazione prima dell'inizio dell'anno scolastico, con incontri settimanali o quindicinali per gruppi di materia, corsi di aggiornamento (i primi "corsi di abilitazione"), a stretto contatto con i colleghi e con l'aiuto degli esperti, e con l'attenta e continua presenza dell'autore principale, padre di questa riforma, Franco

Lepori. Oltre alle numerose riunioni di lavoro, con un pizzico di nostalgia ricordo alcuni consigli di classe di prima-seconda media, a cui Franco prendeva parte, della durata di due-tre ore per una sola classe, che qualche volta finivano in allegria con una cena al grotto. Anche organizzativamente la scuola media si presentava come una realtà nuova: accoglieva tutti gli allievi di un comprensorio, riunendo nel lavoro comune insegnanti provenienti dalla scuola maggiore e dal ginnasio. Nasceva una nuova possibilità di dialogo tra il cantone come ente gestore della scuola pubblica, e il territorio, le famiglie, i datori di lavoro. Una relazione molto meno presente fino ad allora.

In quei primi anni, vissuti con grande generosità dai docenti, si sperimentarono anche nuove forme organizzative: lo stesso consiglio di classe impegnato per quattro anni in due classi parallele (ciò che permetteva di seguire meglio gli allievi e di proporre attività *extra-muros* con le due classi riunite), lo sgravio di due ore per il docente di classe, le ore di attività complementari (teatro, animazione, lavoro tecnico ecc., alle quali talora venivano associati dei genitori, portatori di esperienze e saperi pratici), le ore di sostegno, gli stages professionali per gli allievi, ecc.

La grande e nuova ambizione era quella di realizzare nel cantone una scuola veramente promozionale, unica quindi un po' meno selettiva, cionondimeno efficace e rispettosa delle capacità e dei bisogni di tutti i giovani, che permettesse ad ognuno di prepararsi adeguatamente alle successive scelte professionali e di studio, con un insegnamento/apprendimento fondato su obiettivi didattici condivisi e sulla valutazione formativa, con i giudizi, in luogo delle note, ecc. Anche i programmi delle materie tenevano conto di questa apertura formativa, tendente ad armonizzare gli obiettivi generali in un quadro unitario



e coerente, volto all'educazione del soggetto.

Le prime risposte alla nuova scuola media da parte delle famiglie e degli allievi furono naturalmente positive. L'esperienza degli insegnanti coinvolti – mai come in quel periodo ci siamo sentiti “protagonisti” della nostra scuola – fu entusiasmante, ma presto, con l'apertura progressiva delle nuove sedi, cominciò un lavoro di revisione e di “ritorno alla realtà”: un “realismo” voluto soprattutto dai direttori, che intendevano estendere il loro potere decisionale anche ad aspetti che noi ritenevamo di pertinenza dei docenti (vedi ad esempio lo svuotamento della funzione del docente di classe), ma anche la resistenza di non pochi insegnanti ai cambiamenti di impostazione richiesti dalla scuola media, le difficoltà derivanti dal sistema di valutazione che portarono alla

reintroduzione delle note (compresa la nota di condotta), su pressione anche dei datori di lavoro e dei genitori, l'atteggiamento talvolta francamente ostile dei docenti delle superiori, che lamentavano la scarsa efficacia della scuola media. Iniziò anche un grande dibattito interno che portò (giustamente?) ad abbandonare nel secondo biennio il sistema a sezioni per quello dei “livelli” ecc. Abbastanza rapidamente, in sostanza, il contesto non fu più quello di una scuola promozionale ed educativa, ma ridivenne quello della competizione tra le materie: vedi la delusione per la scelta delle materie a livello.

Benché allora per noi insegnanti quell'evoluzione fosse dura da digerire, non si può onestamente dire che poi tutto sia andato perduto: di compromesso in compromesso qualcosa di buono si è salvato, e vedo che oggi le sedi hanno

spesso una propria personalità, conducono una propria riflessione interna, offrono molti momenti di apertura sul territorio.

Quanto al sottoscritto, successivamente ho lavorato in diversi altri settori e ruoli scolastici, come insegnante alla Commercio ed esperto di francese, come formatore alla Magistrale postliceale e all'ASP, fino al pensionamento. Forse perché non si è mai finito di imparare cose nuove, oppure, come ha detto una scrittrice francese... perché *«ceux qui savent faire font, ceux qui ne savent pas faire enseignent, ceux qui ne savent pas enseigner enseignent aux enseignants...»*.¹ (E chi non sa nemmeno insegnare agli insegnanti? Fa politica, naturalmente!)

Giovanni Mascetti

1) M. BARBERY, *L'élégance du hérisson*, Gallimard 2006.

Quei primi stimolanti passi nella scuola media

Dall'incontro con il padre della riforma, Franco Lepori, alla costruzione del nuovo percorso didattico

Doveva essere il 1967 quando incontrai per la prima volta Franco Lepori. Eravamo a Leysin, lui partecipava a un corso, credo, a carattere psicologico-pedagogico, io a un corso di introduzione alla cinematografia per le scuole. Lui, con una solida formazione universitaria nell'ambito dell'orientamento scolastico e professionale e studi alla facoltà di scienze dell'educazione di Ginevra, lavorava da un paio di anni quale orientatore professionale in Ticino; io, dopo quattro semestri a Friburgo, insegnavo da tre anni alla scuola secondaria di Roveredo/Grigioni. Fu in quei giorni che Franco parlò con competenza ed entusiasmo della necessità di rivoluzionare il sistema scolastico ticinese nel settore medio obbligatorio con la creazione di una scuola media unica che sostituisse ginnasio e scuola maggiore: una scuola che democratizzasse gli studi, che posticipasse le scelte degli allievi, che non creasse discriminazione legata all'origine socio-economica e al luogo di abitazione, che potenziasse l'orientamento scolastico e professionale.

Tre anni dopo lasciai i Grigioni per il Sottoceneri, insegnai storia e italiano al ginnasio di Agno. L'esperto di storia, era allora Raffaello Ceschi, mi propose di partecipare alla preparazione di piani di lavoro per la futura scuola media. Mi trovai con l'esperto stesso, con Luisa Bühler e con Plinio Martini. Poi arrivò il momento di sperimentare in una prima ginnasio quanto era stato elaborato: con Plinio Martini avevo preparato l'albero genealogico delle nostre famiglie, per poi proporlo agli allievi come primo lavoro che avrebbe coinvolto i loro famigliari nella realizzazione della loro genealogia, che non andava al di là di tre, quattro generazioni; da questo primo passo gli allievi, mi ricordo, non senza difficoltà ma con grande entusiasmo, conobbero un po' di storia della loro famiglia. Ecco che dai loro primi lavori di ricerca uscirono i temi che avremmo approfondito nel corso dell'an-

*Esperienza
impegnativa per tutti
ma creativa*

no: le attività del papà nel secondario, quelle dei nonni nel primario, l'emigrazione oltremare e quella da sud verso nord, i soldati nelle trincee della prima guerra mondiale, la crisi degli anni venti, le bombe sulle città della seconda guerra mondiale, ...

Fu un'esperienza impegnativa per gli insegnanti e per gli allievi, ma stimolante. Senza un testo che ci imponeva il solito percorso cronologico, seguiti e sostenuti da Raffaello Ceschi, riuscimmo, almeno a noi è sembrato, con qualche reticenza da parte di pochi genitori, a portare gli allievi alla scoperta di un passato che li coinvolgeva, li stimolava a saperne di più, a percorrere un mondo a loro sconosciuto, all'incontro con gli altri.

L'esperienza di quegli anni fu poi ripresa con le dovute correzioni, a Castione e a Gordola. Quei quattro anni in una delle prime sedi di scuola media furono il più bel momento della mia attività di insegnante. Quanti pomeriggi del mercoledì, quanti sabati, quante settimane estive furono dedicati agli incontri con i colleghi impegnati in sedute plenarie, nei consigli di classe, nei gruppi di materia e con esperti psicologi, pedagoghi, storici e geografi; di tutto questo tempo dedicato ai primi passi della scuola media ricordo in particolare gli interventi stimolanti dell'antropologa Matilde Calzari Galli e le lunghe sedute di lavoro in via Luigi Colombi a Bellinzona con un caro amico e collega nella preparazione di strategie e di schede didattiche. Nei primi due anni del ciclo di osservazione

e nei due del ciclo di orientamento si lavorò cercando sul piano metodologico di "insistere sull'attività dell'allievo, sul lavoro per gruppi, sulla determinazione degli obiettivi, sulla valutazione formativa, sulla differenziazione dei mezzi e dei tempi di apprendimento in funzione della capacità di ognuno" e per quanto concerne la storia e la geografia, a quel momento unite in quella che chiamavamo geo-storia, di "consentire agli allievi di trattare i grandi problemi delle società umane nei loro rapporti con la natura, con i problemi di convivenza, di sussistenza, di scambio e di organizzazione sociale, in modo da rendere i futuri cittadini consapevoli delle loro responsabilità, delle scelte che potranno compiere e delle possibili conseguenze di tali scelte", così come scriveva Franco Lepori nel luglio del 1977 nei "Quaderni della scuola media".

Da Castione approdai nella sede di Gravesano, dove rimasi fino al pensionamento. Seguirono poi tanti momenti di delusione, anche di rabbia, per quanto si era creduto di poter costruire, ma che non fu possibile proporre e realizzare per tanti motivi che lascio a voi da indagare. Se tanti di noi hanno continuato a lavorare per molti anni credendo in ciò che costruivano con gli allievi e in ciò che proponevano fu anche e principalmente grazie al lavoro svolto nei primi anni della Scuola Media.

Giorgio Tognola

Vivace dibattito sul futuro della scuola

Sulle proposte di riforma ecco le reazioni degli addetti ai lavori e della classe politica

Audiat et altera pars, si ascolti anche l'altra parte è un principio fondamentale di giustizia ed equità che ha una base culturale molto antica e tutta mediterranea. Il corollario politico della consultazione popolare su argomenti legislativi sottoposti all'approvazione parlamentare, rappresenta quindi un grande valore civico e non solo formale se si attiva un vero dibattito costruttivo. L'obiettivo è quello di fare emergere le problematiche e le controversie prima che si investano troppe energie umane e finanziarie in una direzione che poi forzatamente verrà ostacolata, nello spazio e nel tempo, da resistenze di vario tipo. Siamo tutti d'accordo che la scuola dell'obbligo è un segmento delicato e di assoluta importanza per il benessere spirituale e materiale della società. Possono variare le opinioni ideologiche, ma la cura intellettuale e morale dei giovani nel contesto di una società democratica è un assunto condiviso da tutti e ben ancorato nella Costituzione Federale. In quest'ottica la redazione di *Verifiche* si è da subito attivata per animare il dibattito, poche settimane dopo la pubblicazione avvenuta verso la fine dell'anno 2014 dei primi documenti dipartimentali "La scuola che verrà" e il "Profilo degli insegnanti". *Verifiche* ha espresso le perplessità e le inquietudini del mondo della scuola e soprattutto l'opinione della componente laica e progressista che in questa sede non riprenderemo per nulla togliere all'analisi dei più vari contributi pubblicati a stampa.

L'11 dicembre 2014 è stato presentato al pubblico il progetto di riforma della scuola obbligatoria "La scuola che verrà". Poche settimane prima il "Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese". Le reazioni del mondo politico sono state quasi immediate e critiche nella stragrande maggioranza. 11 contributi da esponenti del PLR, 1 del PPD, 1 dell'UDC, 2 della Lega, 1 dell'UDF, 3 del PS. Quelle del



mondo sindacale e delle associazioni, ugualmente critiche, ma con una visione più centrata sulla professione dell'insegnante, VPOD, OCST e Movimento della Scuola, una più attenta all'interesse generale della società della Associazione per la scuola pubblica del Cantone e dei Comuni. Argomentazioni spesso alquanto lapidarie e generiche quelle dei rappresentanti dei partiti dove per quantità e qualità brilla il solo PLR. In contrapposizione ideologica "Scuola: ritrovare la centralità del docente" di Alex Farinelli sul GdP del 15 dicembre 2014, "Quanti dogmi nella scuola che verrà" di Marco Martucci sul CdT del 26 febbraio 2015, "Il PLR è attento al tema della scuola" di Gerardo Rigozzi sul CdT del 2 marzo, "La scuola non è un ente assistenziale" di Marco Martucci sul CdT dell'11 marzo. In posizione critica ma con atteggiamento chiaramente costruttivo "La scuola deve venire" di Nicola Pini su La Regione del 2 aprile dove si coglie la considerazione. È tempo di intavolare un dibattito vero sulla scuola. Un dibattito che sfugga alle solite tiritere,

oscillanti tra il conservatorismo, l'utilitarismo e l'ipocrisia, con proposte semplicistiche e roboanti che pretendono di risolvere tutto: l'educazione civica, l'insegnamento del salmo svizzero, i tablet, le giornate del volontariato, le varie educazioni "mirate" (e fuori contesto). Ma Nicola Pini non è solo nel suo partito a valutare positivamente il progetto di riforma, citerò solo "Investire nella scuola senza timori" di Daniele Bisang sul CdT del 23 marzo e "I docenti tra vincoli e liberazione" di Giovanni Merlini su La Regione del 6 ottobre dove a conclusione afferma *Se si intende davvero rendere un servizio alla scuola, la via da percorrere non è quella di sommare vincoli burocratici ad altri oneri, ma di scommettere sulla valorizzazione dei docenti, stimolandoli, motivandoli ed investendo su di loro, affinché tornino ad essere protagonisti riconosciuti dalla comunità.* In una temperie politica dominata dall'ampissima cerchia dei politici della Destra ticinese fa specie la pressoché totale assenza di argomentazioni serie sulla scuola di Lega, UDC, UDF e La Destra che, senza freni, riesce

a coprirsi di ridicolo al massimo grado con la proposta parlamentare Pamini di introdurre al tiro con le armi da fuoco tutti gli scolari.

Con il titolo "La scuola e la media illusione" sul CdT del 9 gennaio 2015 l'on. Bertoli interviene in maniera puntuale rispondendo a Sara Demir consigliera comunale PPD a Bellinzona che in "No ad una scuola senza asticelle" sul CdT del 30 dicembre 2014 espone la sua preoccupazione sul carattere apparentemente non selettivo della Scuola che verrà. Replicherà polemicamente alla Demir Marco Lupi "Quei facili giudizi sulla scuola ticinese" sul CdT del 21 gennaio 2015 e con spirito altrettanto polemico risponderà allo stesso Lupi Gianni Valli sul CdT del 29 gennaio con "Scuola statale e critiche legittime". "La scuola che verrà con le teste di tutti" di Giorgio Ostinelli ne la Regione del 7 febbraio 2015 precisa i contorni della riforma e in seguito con "Pari opportunità: la scuola di tutti" sul CdT del 4 marzo 2015 la visuale di Bertoli si estenderà alle aspettative della società e alla coerenza della nostra istituzione con il dettato legislativo in vigore. Fabio Camponovo nel suo articolo "Quale scuola che verrà?" su La Regione del 3 marzo riconosce al Dipartimento il grande merito di aver riportato l'attenzione pubblica sulla scuola ma formula, tra le altre critiche ormai ampiamente condivise, la preoccupazione che la riforma non presti adeguata attenzione ai contenuti e al senso dell'insegnamento: *la nostra scuola oggi sa ancora essere scuola di cultura? Lo saprà essere in futuro? I nostri insegnanti sanno essere maestri e insieme persone di cultura? Li sapremo formare per questo scopo?* Jean Soldini in un esteso articolo sulla Regione del 7 marzo esprime la preoccupazione che la differenziazione pedagogica in funzione dell'inclusione e dell'equità produca effetti perversi, cioè di senso contrario. ...*Qual è lo spazio dell'inclusione? Esso non può assomigliare a un supermercato in cui ogni consumatore opta per il percorso che più gli aggrada.* Risponde Bertoli a Fabio Camponovo e a Jean Soldini con "La scuola che verrà. Come e con chi."

su La Regione del 9 marzo 2015. Pochi giorni dopo, il 26 marzo, appare sempre su La Regione un altro esteso contributo di Lina Bertola "Il senso della scuola" che approfondisce le questioni sollevate da F.Camponovo e J.Soldini affermando in particolare che *Prima di affrettarsi, come fa il documento, a descrivere come fare "la scuola che verrà", a me (L.B.) pare opportuno interrogarci su che cosa è scuola in questa stagione storica, su che cosa insegnare e perché.* Con diverso approccio e stile tutti e tre i relatori esprimono le stesse preoccupazioni sull'istituzione, ma anche sulla figura e il ruolo dell'insegnante delineato nel *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese*. Un altro importante contributo al dibattito viene da un incontro tra Fabio Merlini e Virginio Pedroni organizzato dal Club Plinio Verda e di cui rende il sunto con magistrale chiarezza Simone Bionda ne "La scuola di Atene. Il potere dell'educazione oggi, fra conoscenza di sé e utilitarismo" ne La Regione del 16 maggio. Visione profonda la loro, di filosofi e insegnanti, che ha dei caratteri tutt'altro che rassicuranti: *La crisi della scuola, che è anche la crisi della politica e dei partiti (più in generale della democrazia), è proprio il risultato della crisi del futuro (e del passato), dove tutto sembra schiacciato e appiattito sul presente, fuori dal quale c'è solo il vuoto e ciò che è giudicato inutile...* Con questo sono circa 30 gli articoli di coloro che estranei al mondo della politica militante sono intervenuti con spirito critico, alcuni di essi con un giudizio chiaramente negativo e condizionato da pregiudizi ideologici. Tra questi vanno sicuramente considerati le rubriche di Franco Zambelloni e in modo particolare "La scuola futuribile" in Azione del 19 gennaio, dove l'autore propone un *modus operandi* degno di seria considerazione *La mancanza di una precisa definizione della procedura solleva inevitabili domande... Sono domande che il Rapporto non si pone. C'è un unico modo per avere risposte: una verifica sperimentale condotta con rigore e con tutto lo scetticismo necessario. Una simile verifica andrebbe affidata non alle parti*

proponenti (Decs e Dfa), ma a competenze super partes. Meglio ancora sarebbe - come si è fatto in alcuni Paesi nordici - istituire due commissioni di verifica: una con il compito di cercare gli aspetti positivi, l'altra impegnata a trovare ciò che non funziona. Perché, come è ben noto dagli studi sociologici, in questo genere di ricerche si trova in genere quello che si cerca, non quello che non si pensa di trovare. Dunque, prima di attuare la riforma, meglio procedere con i piedi di piombo: non avrebbe senso imporre nobili principi sconfessandoli con disastrosi risultati. Per ultimo consideriamo l'analisi del giornalista del CdT Gianni Righinetti "Tra qualità, finanziamenti e autocritica" del 28 agosto dove in modo spicciativo suggerisce al mondo della scuola di non affrontare nuove riforme, non spendere soldi e fare un po' di autocritica recuperando il concetto espresso dal direttore della testata un anno prima: *puntare sulle fondamentali funzioni del leggere, scrivere e far di conto.* Nel frattempo il dibattito ha fatto qualche passo avanti e si è arricchito del contributo professorale di Eirick Prairat dell'Università della Lorena che nell'ambito del convegno di studi "Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico per l'insegnante" organizzato dal DFA il 25 novembre 2015, ha elegantemente e indirettamente "Silurato il Profilo del docente" come recita il titolo a effetto di Chiara Scapozza ne La Regione del 28 dicembre 2015. In sintesi le principali sue raccomandazioni: *En premier lieu le code déontologique ne doit pas être bavard et surtout il ne doit en aucun cas préfigurer l'enseignant idéal.*

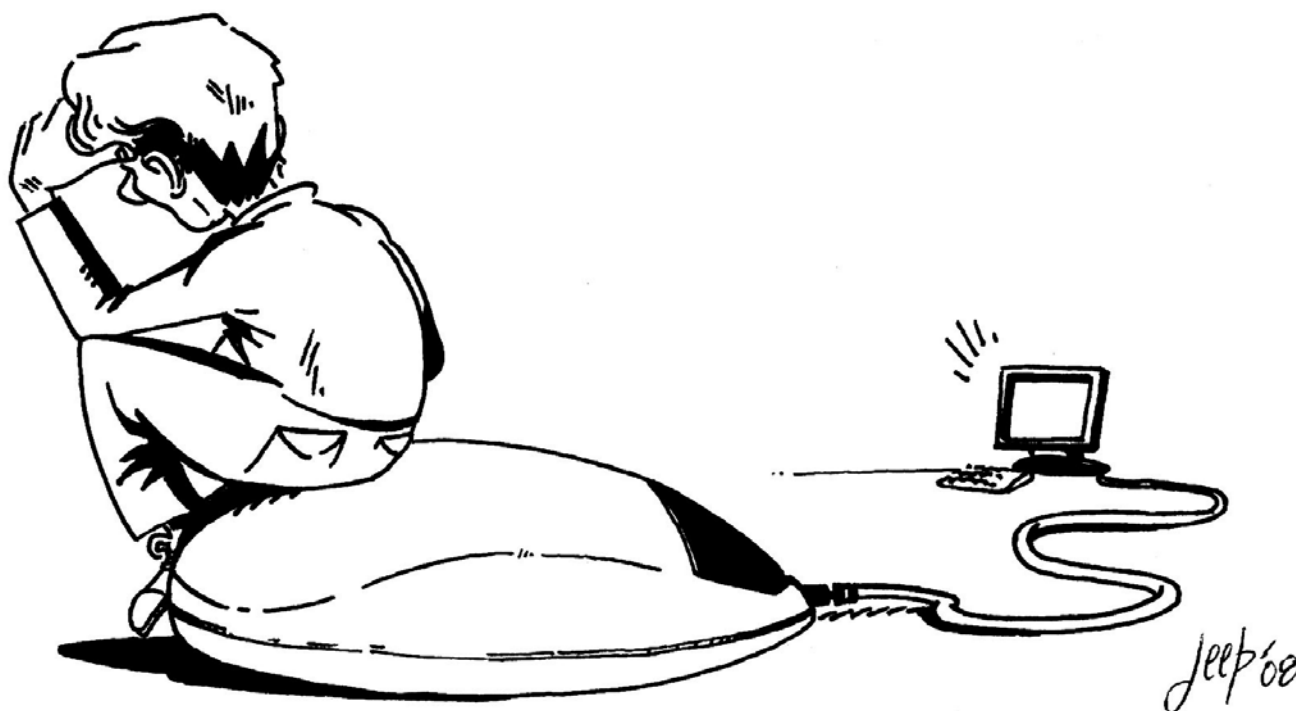
A conclusione di questa breve rassegna della stampa va detto che il "Profilo" è stato severamente criticato da tutti gli insegnanti intervenuti e da tutte le associazioni magistrali e sindacali. Né i politici né i redattori dei principali quotidiani sono entrati in materia e, purtroppo, i cittadini sono restati a guardare, eppure molti sono gli argomenti che non sono stati neppure sfiorati nel dibattito.

Marco Gianini

Il tempo dell'immediatezza: croce e delizia

Dalla società dell'accelerazione al declino della capacità di introversione e riflessione

COGITO ERGO BLOG



Prestidigitazione

Quelle società che hanno fatto dell'accelerazione uno strumento per ottenere vantaggi a vari livelli devono imparare a familiarizzarsi con una modalità del tempo dalla realtà molto particolare. La prestidigitazione conosce perfettamente questo tipo di realtà. Poiché fra le stupefazioni che è in grado di offrire, vi è anche quella di allestire situazioni in cui l'esistenza di un oggetto vale solo nella misura in cui, di lì a poco, potrà essere fatto scomparire. La prestidigitazione, non a caso, è l'arte della destrezza della mano, dove la velocità fulminea delle dita (*praesto digitu*), la loro imprevedibile abilità, e più generalmente quella delle tecniche impiegate, devono essere occultate perché l'azione generi meraviglia. Tutto il contrario di quanto succede invece

con l'arte dell'acrobata: qui è piuttosto l'esibizione diretta di abilità e agilità ad assicurarne la magia.

In questo senso, si può dire che l'accelerazione impressa al movimento (un tratto tipico della vita metropolitana, sin dai suoi albori) appartiene alla tecnica della prestidigitazione. Vi appartiene nella misura in cui il suo risultato più clamoroso è costituito da una realtà, il cosiddetto "tempo reale", tutta protesa ad annullare se stessa. Le nostre tecnologie ultrarapide apparecchiano ambienti dove fa capolino una modalità del tempo che c'è per non esserci. Esso appare, ma al solo scopo di scomparire, come nel caso del famoso jet privato di David Copperfield – un bolide di sette tonnellate volatilizzato davanti agli occhi esterrefatti de-

gli spettatori. Nell'orizzonte incantato della società dell'accelerazione, la *real-tà* del tempo altro non è se non il suo annullamento, il suo offrirsi per dileguamento. Per questo tipo di società, "reale" è appunto quella modalità del tempo capace di un simile prodigio. D'altra parte, la volatilizzazione del tempo, o meglio l'orgoglio di operazioni capaci di raggiungere il loro bersaglio nell'istante stesso in cui vengono messe in moto, si allinea perfettamente con quello che è stato il principale sentimento di emancipazione degli anni della postmodernità. Lasciarsi alle spalle la Modernità, alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, poteva voler dire sperimentare un grande senso di liberazione. Era l'ebbrezza del vedersi consegnati a giochi linguistici refrat-

tari a qualsiasi fondazione; l'ebbrezza di aprirsi a una nuova condizione esistenziale alleggerita, trasparente, affrancata da rigide gerarchie concettuali e sociali; l'ebbrezza di sapersi svincolati da ruoli fissi, liberi di sperimentare (nel lavoro, nella comunicazione, nella creazione e nella produzione) forme e stili di vita deroutinizzati. La Storia stessa pareva smembrarsi in rivoli eterogenei, dove microstorie e immagini individuali di successo o di insuccesso, esemplari, sfortunate o riprovevoli, potevano immediatamente essere messe in mostra, condivise, discusse, imitate, irrise e dove un immenso archivio storico di risorse pareva sganciarsi dalla gabbia delle periodizzazioni storiciste e dalla loro successione rigida, per essere riutilizzate e reinventate a proprio piacimento. Laboratorio innovativamente spregiudicato, rispetto alle ingessature della Modernità, la Postmodernità si presentava come un orizzonte in cui affermare occasioni di rinascita: per comunicazioni più dinamiche, capitali e merci più fluide, istituzioni statuali più leggere e trasparenti, risorse umane più disponibili, procedure produttive più scorrevoli.

In che modo questo immenso potenziale si sia tradotto "nelle cose" è oggi sotto gli occhi di tutti. Sta di fatto che quello che allora si poteva già cominciare a cogliere era l'affermarsi di un ethos della disinibizione generalizzato a comportamenti individuali e istituzionali. Un costume che, nel frattempo, si è radicalizzato determinando posture e mode improntate all'*easy style*. Proprio questa è, del resto, la divisa chiamata ancor oggi a vestire la nostra predisposizione all'azione, quando la posta in gioco è l'attualità che il presente offre ai suoi attori come garanzia di successo e affermazione. Di qui sono poi discese quelle politiche di "liberazione" mirate a sciogliere tanto i servizi quanto le energie soggiacenti dai loro condizionamenti, dalle loro regolamentazioni e dalle loro protezioni, in modo da poter mobilitare in tempi brevissimi una travolgente forza d'assalto nei confronti del mondo e delle sue risorse.

*La Postmodernità
si presentava
come il contesto
in cui realizzare
forme varie di rinascita*

Dunque, in contesti fortemente strutturati e resi dinamici da questa idea "bellica" della mobilitazione, si vede bene come il tempo reale rappresenti a sua volta un potentissimo fattore di *disinibizione*. Perciò, se vi è un fenomeno nel quale continua a vivere la Postmodernità, nonostante tutto il disincanto di cui è stata fatta oggetto negli ultimi anni, ebbene esso corrisponde proprio a questa modalità del tempo che vive della sua negazione. Come la prestidigitazione, essa è resa possibile da una tecnica poderosa, ma allo stesso modo implica anche un inganno: l'illusione che sia possibile abitare con profitto un presente detemporalizzato e despazializzato. Non più *hic et nunc*, bensì *hic et ubicumque*.

Il sacro orrore della mediazione

Allora, è la nozione di immediatezza quella che forse più di ogni altra consente di descrivere con una certa pertinenza la natura dei dispositivi da cui dipende la possibilità di fare propria un'attualità illusoria di questo tipo. Che cosa è l'immediatezza? L'immediatezza è l'istantaneità dell'accadimento indifferente al tempo; è la partenza e l'arrivo colti insieme; è l'accadere privo di interposizioni, senza intervalli, sprezzante di qualsiasi esitazione. "Immediato" è ciò per cui non esiste alcun "frattempo": il regno della presa diretta. È cioè quell'orizzonte in cui il mondo stesso può essere assicurato senza interferenze. Come avrebbe detto Hegel, è l'espressione di un "sacro orrore" per la mediazione.

Intendiamoci, nessuno intende discutere gli straordinari vantaggi dell'immediatezza. Perché *immediatezza* ed *efficienza*, in una società dell'accelera-

zione spinta, sono quasi sinonimi, e a ragione: se pensiamo ai diversi processi informativi e conoscitivi in cui i due aspetti procedono di pari passo - dalla medicina d'urgenza, alla diagnostica, alla fulminea elaborazione di informazioni e dati esuberanti, passando per la concertazione in casi d'emergenza. Chi è appassionato di automobilismo sa molto bene che cosa significhi, per una vettura che sfrecci a più di 350 km/h su un percorso di Formula 1, disporre di un sistema di telemetria grazie a cui innumerevoli sensori permettono di raccogliere una miriade d'informazioni, per trasmetterla ai computer dei box e quindi visualizzarla e analizzarla in tempo reale, così da prendere e comunicare quelle decisioni che potrebbe risultare decisive per la vittoria. In generale, si può osservare che là dove l'interscambio si presenta come una componente decisiva per l'elaborazione di soluzioni, l'immediatezza genera vantaggi non solo competitivi.

Di una persona si dice che è diretta, quando è immediata nelle sue relazioni. Quando evita di frapporre fra sé e gli altri atteggiamenti formali, retorici, di "messa a distanza" o di "mantenimento della distanza". Quando raggiunge il suo destinatario in modo franco. "Franco" e "diretto" è l'atteggiamento di una persona che non gira intorno alle cose: le comunica "così come stanno". "Immediata" è poi anche quella risposta che non si fa attendere e la cui attesa avrebbe generato ansia, oppure irritazione, come quando si è in coda a uno sportello o in attesa dell'interno desiderato o della chiamata della propria fidanzata. L'immediatezza, infine, può anche essere una prerogativa degli Angeli, così come l'ubiquità lo è dei Santi. In un modello concentrico dell'universo, scalare rispetto al centro rappresentato da Dio, il rapporto immediato con il Padre spetta agli esseri posizionati nel cerchio più vicino al centro, quello appunto abitato dagli Angeli. L'immediatezza non indica però solo, come in questo caso, una relazione spaziale di grandissima prossimità e privilegio. Indica anche, come abbiamo visto, un particolare trattamento del tempo. E in

questo senso essa può costituire altresì una virtù stilistica: il risultato, come ci insegna Italo Calvino nelle *Lezioni americane*, di uno sforzo di economia espressiva. Si possono raccontare peripezie incredibili, tenendo conto solo dell'essenziale, come se il tempo fosse un ostacolo che ritarda o impedisce, anche a livello stilistico, il compimento di un desiderio o il ristabilimento di qualcosa di perduto. L'immediatezza qui è rapidità, prontezza dell'adattamento a una situazione imprevista, agilità dell'espressione e del pensiero riflesse nel ritmo narrativo.

L'apologia dell'immediatezza potrebbe proseguire ancora, affrontando il vasto capitolo delle incredibili potenzialità delle teletecniche, delle tecniche cioè che si distinguono per la loro capacità di eliminare la distanza (*tele*), e quindi di provocare lo spazio con l'arma dell'istantaneità: *qui* e *là* presenti simultaneamente. Non importa, allora, dove siate tu e il tuo interlocutore, il messaggio transita incondizionatamente. Nessuna distanza e nessuna normatività contestuale è da ostacolo. Una risorsa incredibile, come sa bene chi si trovi nella condizione di dover invocare soccorso.

Ma quando parliamo dei rischi? Allora ci riferiamo a tutte le controindicazioni di una società in cui l'accelerazione divora qualsiasi "messa a distanza" delle situazioni; in cui la rincorsa all'immediatezza diventa l'espressione di una "ossessione presentista" che azzera qualsiasi capacità di instaurare uno spazio sospensivo, una differenza tra il sé e il mondo. Sei sempre solo giocato dal presente, senza mai riuscire a vedere ciò che ne presiede il gioco. Del resto, solo una società povera di tempo, dove "non abbiamo mai tempo", una società incessantemente orientata e ri-orientata da un consumo istantaneo di immagini, messaggi, informazioni, forme e oggetti, poteva definire "reale" il tempo auto-negantesi. Per una società che nell'accelerazione misura tanto la qualità, quanto il valore delle sue prestazioni e che utilizza l'immediatezza come leva della produzione del valore - in piena continuità con la moderna

*Nella società
dell'accelerazione
il declino della capacità
di raccogliersi
in un centro*

rivoluzione delle macchine e della motorizzazione (più rapidità uguale a più produttività, uguale a maggior valore) -, l'accesso al senso non può che essere dell'ordine dell'istantaneità. Senso puntuale, auto-evidente, subito accessibile: un senso che parla da sé.

Sempre nelle sue splendide *Lezioni americane*, Italo Calvino a metà degli anni Ottanta del secolo scorso, pensava di poter combattere l'allora incipiente società dell'iper-velocità, quella dei «tempi sempre più congestionati», sul suo stesso terreno. Contrapponendo, cioè, all'appiattimento della comunicazione una libera velocità fine a se stessa e non monetizzabile, per un piacere gratuito dell'intelletto. Una velocità di ordine mentale, tradotta in uno stile narrativo capace di comunicare immediatamente i suoi mondi reali o immaginari, attraverso peripezie concentrate e incisive.

Ma quando, come succede oggi, assegniamo al senso la stessa iconicità delle innumerevoli immagini che accompagnano la nostra vita? Quando l'evidenza del senso è ancora solo sollecitata nervosamente in quanto auto-evidenza? Possiamo ancora invocare, come faceva Calvino, una velocità redentrice?

Quello che vediamo con chiarezza è che laddove domina l'imperativo dell'accelerazione scompare il tempo della durata, una modalità che alla sincronia antepone la diacronia quale cumulatività lenta e progressiva. Come nessuna identità individuale può essere affermata, agita e migliorata al di fuori del tempo della durata, così in contesti di forte dissipazione temporale - dove la discontinuità ha sempre la meglio sulla continuità - a declinare è la stessa capacità di concentrazione e di foca-

lizzazione delle prestazioni riflessive e cognitive. Viene meno la possibilità di far convergere il "se stesso" in un unico punto, per abitarlo il tempo necessario a farlo proprio. È il declino della capacità di raccogliersi in un centro. La nostra attuale distrazione ha proprio a che vedere con questa inabilità.

«L'inclinazione ad acquisire una conoscenza solamente per la sua novità, per la sua rarità o per il suo carattere occulto viene chiamata curiosità: questa tendenza non è da biasimare in sé, ma gioca solo con rappresentazioni, ed è priva di vero interesse per l'oggetto». A parlare, qui, non è un sociologo contemporaneo preoccupato dal comportamento di una società sempre più distratta, è il filosofo Immanuel Kant che in questo passaggio dell'*Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1797) sembra rivolgersi proprio a noi. Non diversamente da quando osserva come «la monotonia, cioè la completa uniformità, provochi l'atonia delle sensazioni, ossia l'inficiamento dell'attenzione».

È la stessa osservazione che farà anche Leopardi una ventina d'anni più tardi (1821), in quella profondissima opera filosofica che è lo *Zibaldone*, là dove ascrive il piacere della rapidità alla presenza nell'anima di idee simultanee, in successione rapidissima, con il risultato di un ondeggiamento, di un «eccitamento» determinato dalla sua «incapacità di abbracciarle tutte e pienamente ciascuna».

La cultura della immediatezza genera proprio un eccitamento di questo tipo. Riflessione, introversione e memoria camminano però su un'altra strada.

Fabio Merlini

Riflessioni sul rapporto tra il mondo dei nuovi media e quello della scuola

Nativi digitali e crisi della comunicazione



Nel dicembre 2014 una seduta del Collegio dei docenti del Liceo cantonale di Lugano 1 annoverava, fra i punti all'ordine del giorno, il tema dei cosiddetti "nativi digitali". La riflessione e il dibattito sono stati introdotti da Giampaolo Cereghetti, direttore dell'istituto, che ha ricordato alcuni degli "antefatti", dai quali prendere le mosse per spiegare i motivi che avevano indotto il Consiglio di direzione (CDD) a sollecitare l'attenzione dei docenti dell'istituto sull'argomento.

«[...] Nell'intervento d'apertura dell'anno scolastico avevo segnalato, con qualche preoccupazione, l'esistenza di un fenomeno nuovo, seppure finora limitato a relativamente pochi casi: quello che vede talvolta degli studenti esprimere un generico disagio verso gli studi, oppure qualche forma di malconten-

to o d'insoddisfazione verso la scuola, su Facebook o su piattaforme gestite in internet, spesso in modo anonimo, senza passare da nessuna forma intermedia o interlocutoria di mediazione (pur esistenti sul piano istituzionale), e utilizzando un linguaggio solitamente piuttosto aggressivo, non di rado volgare. È un tema che il CDD ha affrontato in più occasioni, anche con qualche rappresentante del Comitato studentesco, trovando peraltro ascolto attento e piena collaborazione.

L'Assemblea generale degli studenti d'inizio anno ha messo in evidenza – e non è certo la prima volta – come sia sempre più difficile "raggiungere" gli studenti e catturarne l'attenzione con gli abituali documenti cartacei posti nei registri di classe o affissi all'albo della scuola. Ben pochi fra i presenti alla riunione sembravano infatti sapere con precisione cosa fossero una convocazione o un ordine del giorno e cosa questo contenesse;

quasi nessuno aveva fatto lo sforzo di leggere la documentazione e le informazioni fatte circolare dal CDD, anche su temi di grande interesse per gli allievi, come le uscite con pernottamento. Interpellato in merito a questa "ignoranza delle cose", qualche studente ha candidamente dichiarato che la fonte d'informazione privilegiata (quasi l'unica) per molti allievi è la rete dei contatti su Facebook.

Un tempo si diceva che l'albo scolastico più consultato fosse quello delle assenze dei docenti; adesso non è più così. Gli allievi si sono organizzati: pure le assenze degli insegnanti e le ore di lezione eventualmente sospese finiscono su Facebook con rapidità fulminea, quasi senza che la segreteria debba intervenire. Due sono però le possibili, e differenti, letture della situazione: negli studenti prevale verosimilmente l'idea di offrire una specie di servizio informativo ai compagni; per il lettore esterno che avesse accesso a simili informazioni, l'interpretazione potrebbe risultare anche fuorviante, tanto più che – per ragioni ovvie – non si precisano le ragioni delle assenze degli insegnanti, ragioni che spesso sono motivate da obblighi di natura professionale (uscite con altre classi, impegni in altre sedi, attività di formazione continua, ecc.).[...]

Anche l'Assemblea dei genitori ha voluto occuparsi recentemente di "nativi digitali" e di "immigrati digitali", durante una serata in cui sono stati invitati a intervenire il prof. Meschini, medievista docente all'USI ed esperto di questioni informatiche (autore di una pubblicazione edita dalla RTSI: *Digito, ergo sum*¹), Fabio Pusterla e il sottoscritto. [...] penso si possa condividere l'impressione che siano usciti temi e spunti di riflessione interessanti. Ne cito uno solo, espresso da Meschini con un'immagine che mi è parsa efficace: parlando di pregi e rischi delle nuove tecnologie nell'insegnamento, ha fatto cenno al pericolo che le cosiddette ICT finiscano per moltiplicare il numero di schermi (anche deformanti) che l'insegnante pone tra sé e i suoi studenti.

Chiudo con un'ultima annotazione relativa all'insistenza con cui il tema dell'e-education e degli ICT torna ultimamente nei documenti prodotti a livello svizzero (CDPE) e cantonale (il Rapporto e-education del 2012² voluto dal DECS; il testo sul Profilo del docente³; il documento su La scuola che verrà⁴; ecc.) [...].

Di fronte alle sommarie osservazioni, qui proposte secondo un ordine "cronologico" più che delle eventuali priorità gerarchiche d'importanza, ma che tuttavia sembrano essere spie di un cambiamento di codice e forse addirittura dei paradigmi tradizionali entro cui si è sviluppato il discorso educativo, il CDD ha ritenuto di interpellare Lina Bertola, chiedendole d'introdurre la discussione.

Per la sua lunga esperienza d'insegnamento della filosofia al liceo e per il suo lavoro di ricerca intorno al tema dell'etica nell'educazione, che la vede impegnata da anni (prima all'Università di Ginevra e ora allo IUFPF) e autrice di saggi (ricordo il suo ultimo lavoro intitolato *Parole della vita. Per un'educazione all'etica*⁵), ci è parsa persona particolarmente adatta. A lei abbiamo chiesto, nei limiti concessi da un intervento introduttivo che non potrà sviscerare ogni questione, di aiutarci a trovare o a cercare di definire un contesto di riferimento, oserei forse dire una sorta di quadro teorico, a partire dal quale sviluppare una riflessione. Una riflessione che, nelle ambizioni del CDD, dovrebbe almeno sommariamente indicare possibili orizzonti o prospettive d'indagine e di approfondimento: qualche pista da seguire, insomma, anche nelle sue dimensioni potenzialmente concrete, cioè riferite al nostro quotidiano operare pedagogico-didattico.»

Il tema che scaturisce da questi episodi, mi sembra evidente, è quello di una crisi della comunicazione, di una difficoltà della comunicazione che in certi momenti, come abbiamo sentito nella presentazione del direttore, rischia addirittura l'interruzione.

Mi è stato chiesto di introdurre la riflessione cercando di proporre un contesto di riferimento, dunque qualche premessa teorica per avviare la discussione. Il compito certamente non è facile, ma ci proverò.

Ci proverò innanzitutto soffermandomi



sul concetto stesso di comunicazione, oggi spesso abusato, o perlomeno usato in modo improprio e riduttivo. Vale la pena allora di richiamare il significato nella sua piena valenza, direi nella sua essenza.

Che cosa è comunicazione? L'etimo ci aiuta: *cum munus* mettere in comune (*cum*) un dono, o un obbligo reciproco (*munus*). Il comunicare comporta dunque l'esperienza del dono (dare la parola, restituire la parola), la comunicazione ci apre alla dimensione donativa, così importante nell'educazione, ma credo in ogni esperienza della vita. Comunicare comporta un dono e un contro dono, nella circolarità di un debito, in un certo senso inestinguibile, verso l'altro che mi interpella: un debito costitutivo del mio essere, del mio essere con l'altro. Comunicare è *essere* con l'altro, abitare un luogo comune, un racconto comune, vivere un'esperienza condivisa. Il fatto di rispondere all'altro che mi interpella è anche il fondamento della responsabilità.

La filosofia della comunicazione ha riflettuto molto su questo significato etico, fondativo, presente nella comunicazione; Lévinas parla di *intrigo etico*, Malinowski di *intrigo fatico*, ovvero

dell'esserci della parola, la parola come esserci della relazione, indipendentemente da ciò che dice.

Questi brevi accenni mi aiutano a richiamare quanto è in gioco nella comunicazione. Come anticipavo poco fa, questo valore è spesso offuscato da una visione riduttiva della comunicazione, intesa semplicemente come *trasmissione* di un messaggio da una *fonte* a un *ricevente*. Si tratta di un approccio che ha origine nell'ingegneria delle telecomunicazioni, nell'immediato dopoguerra: una concezione funzionale, strumentale, che concerne, appunto, il trasporto di un messaggio, la sua ottimizzazione; un problema tecnico insomma, che come spesso succede, visto il potere, anche simbolico, della tecnologia, è stato indebitamente generalizzato. Si tratta di un approccio che a me pare attraversare, qualche volta, anche i contenuti proposti dalle scienze della comunicazione; un approccio che sembra possa aver alimentato anche gli intenti degli studenti nel pubblicare le assenze dei docenti: trasmettere un'informazione, un semplice servizio, prescindendo dal rispetto di una dimensione "privata" che la comunicazione, nel suo significato più impegnativo di

luogo comune, di per sé richiederebbe. Comunicare, lo ribadisco, non significa semplicemente trasmettere un messaggio, non è il “passo e chiudo” di un messaggio ricevuto ma è durata creatrice, farsi e disfarsi del senso, in un rapporto di reciproco riconoscimento. E’ il *dire*, non semplicemente il *detto*.

Come leggere, allora, le difficoltà che investono questa esperienza così centrale, così fondamentale soprattutto in una prospettiva educativa?

A me pare di poter dire, come prima cosa, che le difficoltà attuali vanno ben al di là di quelle riconducibili alle differenze generazionali, ma vanno anche al di là delle differenze presenti in una società multiculturale come la nostra, che ci invitano a riflettere su nuove forme di comunicazione interculturale. Oggi siamo tutti in qualche modo interculturali, si parla, credo a ragione, di identità multiple; è una prospettiva interessante, liberatoria rispetto alle gabbie identitarie del passato, ma anche fonte di problemi inediti.

Il tema della comunicazione interculturale, lo dico per inciso, riguarda anche la comunicazione tra insegnanti: formazioni, ambiti disciplinari, vissuti diversi, magari anche rappresentazioni diverse della scuola che vengono da questi vissuti; si tratta di una questione delicata, ma importante per la condivisione di un progetto educativo comune, in una scuola.

Quello della comunicazione interculturale è certamente un tema che pone una questione etica fondamentale: usiamo le stesse parole per dire cose diverse, abitiamo racconti diversi, e così spesso non riusciamo a capirci.

Qui però c’è dell’altro. Le difficoltà di comunicazione di cui testimoniano gli episodi presentati poco fa credo che concernano anche qualcosa d’altro, qualcosa che ha a che vedere con il fatto che le trasformazioni in atto sono ancora in buona parte indecifrate; indecifrate nella loro natura e nel loro significato; il che vuol dire che in discussione, a questo punto, non sono le modalità di espressione di una cultura, i suoi contenuti, i suoi valori, le sue priorità assiologiche: in gioco è l’idea



stessa di cultura, e di conseguenza l’idea di educazione, perché l’educazione è da sempre fondamento, direi quasi condizione stessa di possibilità della nostra natura culturale.

Come sappiamo, Marshall McLuhan propose un interessante criterio interpretativo di quello che lui stesso definì il “villaggio globale”. Il concetto è questo: *il medium è il messaggio*.

Che cosa significa che il *medium* è il messaggio? Significa che, indipendentemente dal suo contenuto, il *medium* è di per sé un messaggio, un messaggio che veicola il senso stesso del comunicare e l’impatto che ciò produce sulle nostre esperienze, nella relazione con gli altri e più in generale nella società. Semplificando un po’ le cose, i media, indipendentemente dai contenuti che propongono, determinano, o perlomeno influenzano fortemente la nostra vita, le modalità in cui ne facciamo esperienza.

Accogliendo questa prospettiva cercherò di illustrare brevemente in che modo i media possano influenzare, quando non addirittura determinare, sia la percezione del tempo, sia il nostro modo di porci in relazione con l’altro, sia infine la relazione con il sapere.

Siccome ho il compito di proporre un possibile contesto di riferimento da cui

prendere le mosse nella riflessione sui rapporti tra il mondo dei media e quello della scuola, mi sembra opportuno interrogarci dapprima su che cosa caratterizzi la scuola in quanto scuola, a prescindere dalle sue diverse declinazioni storiche.

La prima cosa che mi viene da dire, ovvia ma forse non così ovvia, è che scuola è relazione tra persone: una relazione che comporta anche una dimensione di fisicità. Dal Liceo di Aristotele, al giardino di Epicuro, fino alla bottega dell’artigiano e molto oltre nel tempo, persone stanno insieme in un tempo e in un luogo comuni: occhi che si guardano, voci che si intrecciano, la voce del maestro e i silenzi condivisi, o inattesi, gli sguardi, ma anche la fisicità degli spazi, degli odori, o se preferite dei profumi.

Scuola è abitare, fisicamente, questi spazi, un *luogo comune*, come dicevo prima, in cui accade l’esperienza della conoscenza. In cui, nella comunicazione della conoscenza, ciascuno risponde a un altro. Risponde, appunto: innanzitutto con il suo esserci come persona.

E qui emerge bene, rispetto a questo ambiente educativo, quanto si diceva all’inizio sull’espressione anonima, nei *social network*. Al di là del contenuto più o meno aggressivo, o volgare, ciò



Molti autori, riflettendo sull'impatto dei cambiamenti tecnologici sulla società, arrivano a parlare di un'"emergenza affettiva": un'emergenza affettiva che problematizza le grandi potenzialità (perché di grandi potenzialità si tratta, è bene sottolinearlo) offerte dalla rete: grandi potenzialità nel metterci in contatto, nell'amplificare le relazioni tra le persone. Questa "emergenza affettiva" è illustrata molto bene da Giuseppe Longo nel suo noto saggio *Homo technologicus*, in cui affronta il tema delle trasformazioni del corpo operate dalla tecnologia. Trasformazioni operate dalla tecnologia che toccano in modo

Tale questione a me pare senz'altro la più delicata, ma anche la più centrale, oggi, per il discorso educativo, che ci invita a riconoscere anche il valore cognitivo delle emozioni, a riflettere sul valore del sentire, del sentire se stessi

Aggiungerei solo, sul tema del rapporto tempo/conoscenza, ancora una considerazione di Giuseppe Longo che mette

bene in luce alcuni rischi della rete. La rete sembra agire come un potente catalizzatore della cultura, un luogo in cui da sistematica e strutturata la cultura diviene pletorica e frammentaria. Ed ecco allora che *l'apprendere* si trasforma nel *documentarsi*, lo *studio* nella *consultazione*, e la capacità di organizzare il sapere intorno a concetti e idee di fondo, rischia di ridursi ad un accumulare dati relativi a parole chiave. Concludo qui questa lettura certamente sommaria, schematica, in buona parte solo allusiva, di alcuni possibili vissuti ed esperienze veicolati dai nuovi media; vissuti resi possibili dalla loro sola esistenza, indipendentemente dai contenuti; vissuti che possono confliggere con l'esperienza educativa, o perlomeno renderla più difficile. Ho tentato di proporre una cornice, una possibile cornice dentro cui dialogare, ciascuno con la propria sensibilità, con questo nuovo mondo dei media in cui sono nati e cresciuti i nostri allievi, senza irrigidimenti ma anche senza rinunciare al nostro impegno educativo. Per questo ho scelto di enucleare, tra i molti temi possibili, quelli che mi parevano più urgenti: la fisicità della relazione che comporta innanzitutto responsabilità, *l'esserci* in prima persona, e la capacità di sentire l'altro; il tema dell'esperienza della conoscenza, così minacciata, nella sua bellezza e nella sua pienezza, e infine il tema dell'esperienza del tempo, intrecciato a quello dell'esperienza della conoscenza: il tempo vissuto nelle sue durate, come luogo del senso. Rispetto a questi temi ho voluto indicare alcune tendenze che sembrano emergere dai nuovi media, e che possono minacciare, ostacolare, contrastare l'esperienza educativa. La rinuncia al proprio *esserci* nella comunicazione, innanzitutto; e poi, come visto, i problemi legati all'inganno di una sensibilità sempre più estesa, ma di fatto negata, che rende incapaci di sentire, con tutto ciò che comporta non solo a livello relazionale, nel sentire la presenza dell'altro, ma anche a livello cognitivo; problemi, infine, legati alla contrazione del tempo che veicola un



rapporto solo strumentale, utilitaristico con la conoscenza: un approccio strumentale per certi aspetti intrinseco alla tecnologia.

In questo contesto la scuola continua a proporre altri racconti del vivere, dello stare insieme, del conoscere, e del suo senso. Insiste a mantenere vivi i linguaggi della comunicazione, nel significato più vero e più impegnativo, che ho cercato di illustrare.

“Stare insieme nel tempo della conoscenza”: non per contrastare questo nuovo mondo abitato dai nostri allievi, e in buona parte anche da noi “non nativi”, non per censurarlo in un’operazione di retroguardia, ma al contrario per poterne apprezzare tutte le potenzialità, le potenzialità di mezzi nelle nostre mani. Come già accennavo prima, di potenzialità questi mezzi ne offrono davvero tante. Navigare in Google, ad esempio, può essere una bella avventura. Anche per questo, forse, il nostro è un compito difficile. Tenere distinti i mezzi dai fini, lo sappiamo fin troppo bene, è un esercizio del pensare, ma soprattutto del sentire, un esercizio della nostra sensibilità educativa, reso assai arduo in questo clima culturale in cui il valore dell’utilità, la valenza strumentale di ogni cosa, si assolutizza in una logica autoreferenziale che non lascia più nulla fuori di sé: i mezzi per i mezzi, insomma.

Torno alla pubblicità della “festa veloce” grazie a Internet: accoglierne il

messaggio senza reagire, magari condizionandolo, più o meno consapevolmente, a me pare un indizio, un sintomo preoccupante di una certa confusione esistenziale. Credo invece che possiamo davvero capire e apprezzare la velocità di una navigazione in rete, o di altre funzioni offerte dalle nuove tecnologie, solo se sappiamo continuare ad apprezzare anche la bellezza, la durata, la lentezza, del farsi e disfarsi del tempo della nostra vita. E non solo nei momenti di festa, ma anche quotidianamente, nelle nostre aule. Credo davvero che questo sia il tema. Che fare e come fare? Su questo interrogativo mi fermo, come promesso.

Lina Bertola

1) Marco Meschini, *Digito ergo sum Noi e il digitale: sfide e opportunità*

(<http://www.rsi.ch/rete-uno/programmi/intrattenimento/digito-ergo-sum/>)

2) <http://www4.ti.ch/decs/e-education/home/il-rapporto/>

3) *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante nella scuola ticinese*, Bellinzona, DS/DECS, novembre 2014

4) *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione*, Bellinzona, DS/DECS, dicembre 2014

5) Lina Bertola, *Parole della vita. Per un'educazione all'etica*, Trento, Erickson, 2014

La scuola non va in vacanza... forzata

Il 23 marzo 2016 oltre metà delle sedi scolastiche saranno aperte per rifiutare il contentino del Governo e protestare contro le ultime misure di risparmio ai danni dei docenti



Chiudere la scuola, annullare le lezioni, lasciare gli allievi a casa? Accettare la giornata di vacanza supplementare che dovrebbe compensare l'ennesimo taglio ai salari dei docenti varato senza colpo ferire in dicembre dal Gran consiglio? NO. La reazione è stata spontanea: il 23 marzo 2016 le scuole resteranno aperte. Ai docenti quella giornata di vacanza non serve. E non perché, come si sente troppo spesso dire da chi non ha idea di cosa voglia dire fare oggi il docente, di vacanze ne hanno già tante. La questione è un'altra: ai docenti serve ben altro. Servono classi meno affollate, servono più risorse per realizzare progetti educativi e didattici a favore degli allievi, serve meno burocrazia, serve che siano ascoltati quando si fanno le riforme, quelle che stanno investendo la scuola ticinese come uno tsunami. Serve il riconoscimento, anche economico, di quanto fanno. Perciò il 23 marzo oltre la metà di scuole ticinesi, di ogni ordine e grado, dalle scuole dell'infanzia alle superiori, resteranno aperte per dimostrare che non è con una giornata di vacanza che si compensano né gli ultimi tagli agli stipendi né tantomeno tutte quelle misure che, negli ultimi vent'anni, sono andate a detrimento di una professione

che ha inesorabilmente perso molto del suo antico prestigio.

Quello che i media hanno definito uno "sciopero al contrario" è partito spontaneamente da alcune sedi di scuola media e ha ottenuto l'adesione non solo di molti altri colleghi ma anche quella dei "gruppi genitori" che nel cantone collaborano attivamente con i docenti e, ben più dei politici, conoscono le difficoltà quotidiane di chi opera oggi nella scuola.

Mercoledì 23 marzo nelle sedi scolastiche che rimarranno aperte si svolgeranno attività didattiche con gli allievi o attività alternative. Molti i motivi che hanno spinto la categoria a rifiutare la giornata di vacanza supplementare. Innanzitutto, non si condivide l'idea che si decida di risparmiare venendo meno ai propri compiti, poi perché da oltre vent'anni i docenti subiscono continui peggioramenti nelle loro condizioni di lavoro al punto che, per alcune materie, non si trovano più candidati. Il fatto che genitori e studenti abbiano deciso di sostenere questa forma di protesta dimostra chiaramente come ormai siano consapevoli che ogni picconata data alla categoria degli insegnanti sia una picconata data alla scuola. A quel settore che, nel resto della Svizzera riceve

risorse ben più cospicue di quelle che il Ticino le riserva. Il cantone è, infatti, al 23° posto per investimenti nella formazione, un dato che la dice lunga sulla considerazione di cui la scuola gode presso i politici che, in maniera sbrigativa, hanno pensato che bastasse regalare una giornata di vacanza per tenere buoni i docenti. Hanno ritenuto che questi si sarebbero accontentati, dopo aver visto sgretolarsi la propria professionalità a causa dei continui interventi che lo Stato ha effettuato ai danni della scuola. Ma hanno fatto male i loro conti. E a nulla è valso far sapere che il 23 marzo 2016 chi andrà a scuola lo farà a proprio rischio e pericolo, non essendoci una copertura assicurativa, o che non ci saranno i trasporti speciali per gli allievi.

I docenti di oltre la metà delle scuole ticinesi il 23 marzo sarà al proprio posto, e ci saranno anche molti allievi e molti genitori che sostengono questa iniziativa ritenendo che la misura sia ormai colma.

Nunzia Conte

Elogio della cultura umanistica

La filosofa Nussbaum analizza l'importanza per la democrazia di discipline trascurate dalla scuola

Il libro della filosofa Martha C. Nussbaum affronta un problema compreso in una domanda semplice, ma chiara: a cosa serve l'istruzione impartita quotidianamente nelle scuole di ogni ordine e grado? Il problema è reale. In tempi di crisi finanziarie si sente sempre più spesso affermare, da parte dei responsabili delle politiche scolastiche, la necessità di definire con chiarezza ciò che è realmente indispensabile insegnare a scuola. Questo principio è naturalmente giustificato dal bisogno di investire in modo oculato le sempre più scarse risorse destinate all'istruzione che rappresenta, ormai, il settore di spesa su cui si abbatte con frequenza sempre maggiore il rigore imposto dalle politiche di austerità.

Di fronte a questa volontà di riorganizzazione degli studi, le discipline umanistiche stanno pagando il prezzo più alto. Considerate alla stregua di cultura d'élite, e per questo giudicate lontane dagli interessi della società, su di esse si concentra il fuoco incrociato dei riformatori che, colpendo con accanimento questo bersaglio, possono, per questo, fregiarsi del titolo di progressisti in lotta contro un sapere vecchio e superato. I risultati sono ben noti e stanno sotto gli occhi di ognuno. La conoscenza della cultura classica proveniente dalla tradizione greco-romana sta sempre più scomparendo dalle aule scolastiche e con essa abbandonano questi luoghi anche le categorie culturali che permettono agli studenti la piena comprensione dello sviluppo di larga parte della cultura europea non solo nella sfera della tradizione letteraria, ma anche nell'ambito della conoscenza linguistica, tecnica, artistica e scientifica. Anche la storia del mondo antico, nel residuo spazio che ancora riesce a ritagliarsi, viene banalizzata nella semplicistica analisi della "cultura materiale" delle civiltà antiche secondo una prospettiva che ne mette in ombra la dimensione politica e intellettuale. Discorsi vecchi, si dirà, propri di chi non vuole o non sa guardare al presente e preferisce ostinatamente volgersi verso un passato dal

quale non è capace di separarsi. Proprio per rispondere a quest'ovvia obiezione è utile il libro di Martha Nussbaum. La studiosa, infatti, invita a riflettere su quanto avviene in diversi paesi cosiddetti emergenti che sono sempre più spesso sotto i riflettori dell'opinione pubblica a causa della loro affermazione economica e del loro crescente successo politico. Spesso, nei loro sistemi scolastici, l'educazione umanistica che trae linfa dalle rispettive tradizioni culturali non viene contrapposta ad una generica educazione pratica, ma si affianca ad una rigorosa cultura d'impronta tecnico-scientifica. Naturalmente, tutto ciò non è frutto del caso. Attraverso un percorso di studi pianificato in questo modo è possibile, infatti, formare non solo degli eccellenti professionisti, ma si possono educare delle personalità capaci di far fronte con larghezza di vedute ai problemi posti dalla società globale.

Sarebbe, però, riduttivo, anzi estremamente fuorviante, tessere le lodi del libro di Martha Nussbaum mettendo in evidenza solo questi aspetti. Così facendo esso non sembra molto diverso da uno dei numerosi libri di *management*, per così dire, dal "volto umano" che affollano gli scaffali delle librerie in questi tempi di crisi economiche, segnati dai problemi posti da una globalizzazione fuori da ogni controllo e da strategie finanziarie sempre più discutibili.

Il pregio del libro della celebre studiosa è ben altro perché esamina in modo chiaro e convincente il merito intrinseco dell'educazione umanistica. Conviene precisare, però, per evitare gli equivoci nei quali la tradizione idealistica ha irritato la cultura italiana, che l'umanesimo della Nussbaum non è circoscritto alla sola sfera della letteratura, ma comprende un'area ben più vasta di materie artistiche che spaziano dal canto alla danza e alla recitazione. A queste attività si affiancano, nel pensiero dell'autrice, gli insegnamenti offerti dalle cosiddette scienze umane. Il fondamento di queste discipline è individuato dalla Nussbaum

nel ragionamento d'ispirazione socratica. Questa prassi, intesa come educazione alla logica e alla chiarezza dell'argomentazione, costituisce la chiave di volta per la formazione di una personalità intellettualmente matura. A una personalità di questo tipo, formata dal rigore che deriva dall'educazione alla logica, ma aperta anche alla sensibilità altrui grazie alla formazione artistica, non risulterà difficile confrontarsi in maniera empatica nei confronti dei diversi soggetti che formano la società. Il messaggio di fondo di questo umanesimo propugnato dalla Nussbaum appare, di conseguenza, molto semplice, ma convincente.

L'educazione umanistica, fondata su questa visione antropologicamente globale della personalità umana, si rivela, così, come l'unica soluzione in grado di assicurare il funzionamento democratico delle società. Si tratta, perciò, della sola prospettiva culturale che riesce a garantire la larghezza di vedute, la tolleranza, la comprensione reciproca e la dimensione critica di cui la società globale ha assolutamente bisogno. L'assenza di queste qualità è la causa dei mali che si affollano tristemente sotto gli occhi di tutti come l'erosione delle libertà personali in nome della paura collettiva, la rinascita dei fondamentalismi di diversa natura o l'ingannevole ricerca di radici identitarie utili a definire un "noi" fittizio ed edificato solo per escludere chiunque venga identificato come "altro".

Se la gravità di questi mali non manca di sollevare legittime preoccupazioni nell'opinione pubblica, quali ragioni spingono, allora, a diminuire sempre di più gli investimenti nell'educazione spingendo nuovi ambiti del sapere nel serbatoio dei ricordi? La democrazia non è più, forse, un bene così "utile" da essere difeso prima di tutti gli altri?

Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, 2011

Tiziano Moretti



L'iniziativa "Rafforziamo la scuola media - Per il futuro dei nostri giovani" chiede:

- 1) classi meno affollate e maggiore sostegno agli allievi per raggiungere gli obiettivi formativi al termine della scuola dell'obbligo;
- 2) la generalizzazione di mense e doposcuola nelle scuole medie per rispondere ai bisogni delle famiglie in tutto il Cantone;
- 3) una migliore organizzazione delle scuole medie, per disporre di una scuola di qualità in grado di garantire un futuro ai nostri giovani.

La scuola media è un investimento per il futuro dei nostri giovani: essa va migliorata e adattata al cambiamento della società, che diventa sempre più eterogenea e complessa. È fondamentale investire di più nella formazione!

**IL 5 GIUGNO
VOTA SÌ**

Iniziativa popolare legislativa nella forma elaborata

Rafforziamo la scuola media Per il futuro dei nostri giovani

Contenuti dell'iniziativa

"Rafforziamo la scuola media - Per il futuro dei nostri giovani"

Avvertenza: il testo elaborato sotto forma di articoli, che modificano la legge sulla scuola media del 21 ottobre 1974, è stato pubblicato nella domanda d'iniziativa popolare apparsa sul Foglio ufficiale nr. 70 del 2 settembre 2011 (art. 118, cpv. 1, lett. b LEDP). A questi articoli ci si riferisce di seguito.

1) Investire nella scuola media. Da un lato l'iniziativa vuole rafforzare il principio della gratuità della frequenza della scuola media, non solamente per l'insegnamento, ma anche per quanto riguarda il materiale scolastico e i trasporti degli allievi (art. 3). Dall'altro l'iniziativa chiede che il Cantone e Comuni investano di più nella scuola media, cofinanziando mense e doposcuola, come pure gli stipendi dei docenti (art. 3b, 3c). Inoltre essa promuove il rispetto della diversità di genere (art. 1, art. 8).

2) Organizzare in tutte le sedi mense scolastiche e doposcuola per l'aiuto allo studio, per l'ampliamento delle conoscenze dell'allievo e per la pratica di attività extrascolastiche (art. 3b; art. 19 lett. f).

3) Potenziare l'orientamento degli allievi (art. 7, cpv. 4) all'interno della scuola media, in modo da aiutare gli allievi nella scelta del loro futuro scolastico e professionale con personale sufficiente e qualificato.

4) Prevedere appoggi e curricoli specifici per gli allievi più deboli allo scopo di permettere a tutti i ragazzi di raggiungere gli obiettivi minimi per ottenere la licenza di scuola media. Nel contempo occorre permettere agli allievi intellettualmente precoci di seguire curricoli flessibili. Inoltre occorre favorire la differenziazione pedagogica in classe e l'insegnamento cooperativo dei docenti (art. 8; art. 4, cpv. 2).

5) Assicurare una dotazione adeguata del monte ore di sede (art. 9a): si tratta di ritornare perlomeno ai livelli di dotazione del 2005 per il monte ore per le attività di ricerca, di innovazione e di sperimentazione pedagogico-didattica a livello di istituto. Il monte ore aumenta proporzionalmente al numero degli allievi per sede.

6) Potenziare il servizio di sostegno pedagogico operativo nelle scuole medie (art. 11), introducendo il docente d'integrazione linguistica e culturale e il maestro socio-professionale per arricchire l'offerta

dei corsi pratici. Inoltre si dà un impulso alla differenziazione scolastica nelle sedi scolastiche, per consentire agli allievi in difficoltà il raggiungimento degli obiettivi scolastici minimi della scuola media.

7) Potenziare il ruolo del docente di classe grazie ad uno sgravio orario adeguato ai compiti (art. 11a): il potenziamento delle ore di sgravio per i docenti di classe viene collegato al fatto di mettere in pratica dei progetti d'attività convalidati dalla direzione scolastica, come pure di fornire un resoconto delle attività svolte.

8) Ridurre il numero di allievi per sede di scuola media, per evitare le sedi troppo grandi che sono difficilmente gestibili. Si propone una forchetta tra i 200 e i 400 allievi (art. 18). Si propone inoltre di definire gli orari tenendo conto dei bisogni di allievi e famiglie (art. 18c).

9) Assicurare il personale necessario alle sedi scolastiche: per il buon funzionamento della sede occorre definire in modo adeguato il personale tecnico-amministrativo, bibliotecario, di direzione, addetto alle mense (art. 18a). Occorre anche prevedere un'apertura regolare delle biblioteche scolastiche per favorire lo studio e l'accesso alla cultura (art. 18b).

10) Favorire l'accesso agli spazi scolastici da parte dei giovani: compatibilmente con le disponibilità gli spazi scolastici vanno concessi gratuitamente a gruppi e associazioni giovanili, per attività senza scopo di lucro (art. 19a).

11) Ridurre il numero di allievi per classe a 20 allievi in modo da favorire l'efficacia dell'insegnamento per tutti gli allievi (art. 21).

12) Migliorare la collaborazione tra scuola media e Comuni: si vuole fare in modo che i municipali e gli operatori sociali comunali operino assieme alla scuola media per sostenere gli allievi problematici, ma anche coinvolgere regolarmente i municipali per collaborare allo sviluppo dell'istituto scolastico (art. 24).

13) Modalità: si propone di valutare quadriennalmente la legge sulla scuola media (art. 35a) e di introdurre le modifiche chieste dall'iniziativa sull'arco di 3 anni (norme transitorie).

Ritorni:

FDT e Risveglio
Co. OCST - Via Balestra 19
6900 Lugano



RIVISTA BIMESTRALE DELLA FEDERAZIONE DOCENTI TICINESI

risveglio

ANNO CXXI - 1-2 / 2016

cultura - educazione - società Anno 47 - n. 1/2 - marzo 2016

RICCHI

**Voci
dalla scuola**
Numero unico