

Informazioni Extra

Spettabile

Dipartimento dell'educazione, della
cultura e dello sport
Divisione della scuola
Sezione dell'insegnamento medio
superiore
Viale Portone 12
6501 Bellinzona

Lugano, 15 dicembre 2021

Risposta alla consultazione sulla proposta operativa di superamento dei corsi attitudinali e base in terza media

Il documento proposto dal DECS presenta il pregio di evidenziare alcuni problemi inerenti ai corsi attitudinali e ai corsi base e di prospettare provvedimenti finalizzati alla loro risoluzione. Tuttavia, pur concordando nel denunciare alcuni limiti del sistema attuale, in parte indipendenti dalla scuola e dettati più che altro da dinamiche sociali esterne ad essa, si osserva che il modello proposto, in entrambe le varianti, non è necessariamente risolutivo di tali questioni. Ogni modifica del sistema deve essere fondata sulla corretta interpretazione di dati certi e completi, su una letteratura scientifica solida e proporre un disegno organico coerente in tutte le sue parti che garantisca l'eliminazione o almeno la riduzione dei problemi iniziali.

1. L'argomento dell'influenza familiare

Nel testo si biasima la sovrarappresentazione dei ceti alti rispetto agli allievi dei ceti più bassi all'interno dei corsi attitudinali, mentre per i corsi base si rileva un sovrarappresentazione dei ceti bassi rispetto agli allievi di estrazione sociale alta. Il fenomeno dell'incidenza dell'influenza familiare sul percorso scolastico degli allievi ovviamente non è circoscritto ai corsi A e ai corsi B, verosimilmente lo si rilevarebbe anche se si usasse la stessa chiave di lettura per correlare la provenienza sociale degli allievi con i risultati conseguiti nell'insieme delle materie scolastiche. Per analogia, se si seguisse questa argomentazione sino alle sue conseguenze più radicali, si dovrebbe eliminare l'annotazione dei profitti o si dovrebbe impedire ogni influenza della vita familiare sui risultati scolastici.

Se dunque il problema da risolvere fosse l'eliminazione o la riduzione di tale fattore, allora si potrebbe attuare quanto proposto dallo stesso gruppo degli esperti di matematica, laddove consiglia di ricorrere a interventi normativi puntuali. Infatti essi propongono di introdurre nel *Regolamento della scuola media* il requisito della sufficienza in matematica per l'ammissione alle scuole medie superiori senza esame in aggiunta all'attuale condizione della frequenza dei corsi attitudinali in matematica. Inoltre si suggerisce di aprire l'accesso alle scuole medie superiori senza esame anche per gli allievi che abbiano conseguito almeno il voto 5 nel corso di base in quarta media.

Questi provvedimenti valorizzerebbero il corso base riducendone l'effetto stigmatizzante, inoltre attenuerebbero l'influenza della famiglia e soprattutto accentuerebbero l'incidenza delle capacità, della motivazione e delle competenze dell'allievo nel suo percorso formativo.

2. L'argomento della dimostrazione empirica dell'inefficacia del sistema attuale

Per quanto concerne il profitto conseguito dagli allievi che frequentano i due corsi, occorre ricordare che, stando ai medesimi dati PISA citati a pag. 3 del documento dipartimentale, gli allievi che hanno frequentato un corso attitudinale hanno conseguito mediamente circa 540 punti, mentre i punteggi medi del corso di base si attestano attorno ai 440 punti, dove i dati peggiori del corso base partono dai 350 (contro i 420 dei punteggi più bassi del corso attitudinale) e i migliori del corso attitudinale superano i 650 (contro un massimo di 540 per il corso base). Definire "anomalia" per 4 volte in 8 righe e mezzo (pp. 6-7) la parziale sovrapposizione dei risultati di allievi che hanno frequentato la scuola dell'obbligo per 7 anni nella forma del tronco comune (8 se si conta l'ultimo della scuola d'infanzia) e solo per 2 anni nella forma della differenziazione strutturale (5 ore alla settimana, con tanto di possibilità di transizione al termine della terza media) pare poco adeguato e in parte fuorviante. La parziale sovrapposizione dei risultati non è infatti sorprendente, si tratta di un esito prevedibile che nessuno, neppure nella fase di ideazione dei corsi differenziati, si è mai prefissato di evitare.

In effetti dal momento che, con onestà intellettuale, si ammette che i punteggi medi dei frequentatori del corso base sono inferiori ai punteggi medi del corso attitudinale, si riconosce che, nella sostanza, dal punto di vista dei risultati formativi, la struttura risponde alle richieste per cui è nata. L'esistenza di tale fenomeno dunque non costituisce di per sé un argomento valido a giustificare l'abolizione dei corsi A e B, a maggior ragione se si dovesse far capo alla prima delle modifiche esposte al paragrafo precedente (sufficienza in matematica per l'ammissione alle scuole medie superiori senza esame), che verosimilmente accentuerebbe le differenze nei punteggi e quindi ridurrebbe la parte di sovrapposizione.

3. L'argomento della dimostrazione scientifica dell'inefficacia del sistema attuale

Ritenere che la letteratura scientifica dimostri che la suddivisione degli allievi in gruppi eterogenei abbia effetti simili all'organizzazione secondo le capacità è approssimativo e poco pertinente al caso in discussione, come d'altronde gli stessi autori del testo riconoscono implicitamente quando attenuano l'asserzione dicendo che "l'efficacia di raggruppamenti operati sulla base del criterio di capacità risulta modesta". Ovviamente il margine di apprezzamento di "modesto" è facilmente opinabile (si vedano i dati PISA precedenti). In effetti in *Scuola a tutto*

campo 2015, dopo avere distinto a pag. 69 le pratiche di *streaming* (ovvero di suddivisione degli studenti in diversi percorsi scolastici con diversi programmi curricolari) da quelle di *setting* (suddivisione degli studenti in diversi gruppi di abilità per una o più materie, analogamente agli attuali corsi A e B) quali tema di discussione internazionale per stabilire quale tra i due sistemi favorisca maggiormente la riuscita scolastica, si dichiara apertamente che “per quanto la formazione di classi più omogenee possa essere reputata funzionale all’insegnamento, spesso coincide con una ripartizione di natura sociale e può esacerbare le diseguaglianze di partenza”. Dunque la questione appare più che altro relativa agli effetti sociali e non agli aspetti formativi.

4. L’argomento della pressione sociale e del mercato del lavoro

L’esistenza di una lettura distorta della frequenza dell’uno o dell’altro corso da parte di datori di lavoro, delle famiglie e della società in generale è certamente un problema da affrontare. L’aver denominato un corso “attitudinale”, abbreviato con “A” e l’altro corso “base” a sua volta abbreviandolo con “B” ha certamente agevolato questa interpretazione. Probabilmente la distorsione deriva da una molteplicità di fattori, che esigono risposte diversificate, una delle quali potrebbe appunto consistere nell’introduzione della seconda modifica del *Regolamento della scuola media* di cui si è trattato al primo paragrafo (accesso alle scuole medie superiori senza esami anche con un voto pari almeno a 5 nel corso di base in quarta media). Un altro campo di azione dovrebbe essere la definizione delle condizioni di ammissione delle diverse scuole professionali, modificando i relativi regolamenti nel senso di una maggiore valorizzazione dei profili degli allievi in provenienza dai corsi base sulla falsariga di quanto appena proposto per l’accesso alle scuole medie superiori.

Per quanto concerne invece i criteri di assunzione da parte dei datori di lavoro, si osserva che difficilmente la scuola potrà valutare gli allievi in modo da impedire agli imprenditori di individuare indicatori e parametri utili al reperimento di personale idoneo alla professione. Si propone pertanto di intavolare una discussione sul tema da condurre in una sede apposita con i rappresentanti dei vari settori professionali.

5. L’argomento dei precedenti e l’assenza di dati oggettivi essenziali

Le esperienze fatte in Ticino, per stessa ammissione dei redattori del documento, non hanno valore scientifico, trattandosi di “elementi degni di interesse”, di “esperienze” (com’è correttamente definita la situazione delle scuole medie di Caslano) e di “esempi di buone pratiche” (per inciso, il crescente ricorso a questa espressione autorizza a temere che ci sia una sempre più diffusa distinzione delle pratiche dei docenti tra “buone” e “non buone”). In effetti si ammette che “non è stata effettuata alcuna valutazione esterna” e non sono noti dati oggettivi sugli apprendimenti effettivi degli allievi. È anzi indice di una certa approssimazione il fatto che a pag. 11 si definiscano “discrepanze di contenuto” le normali, note e inevitabili differenze esistenti tra il programma di matematica di terza media del corso A e quello del corso B. Sottolineare che gli allievi ne abbiano beneficiato in termini di motivazione, di agio e di “clima disteso e collaborativo” non è sufficiente a giustificare un passo così importante a fronte dell’assenza di dati rilevanti e determinanti.

Allo stesso modo gli effetti dell’introduzione dei laboratori in prima e in seconda media non sono ancora stati misurati con un metodo adeguato, sia a causa della loro recente attuazione, sia per la situazione eccezionale verificatasi a causa dell’epidemia di coronavirus e delle sue

conseguenze sull'insegnamento. Ovviamente ciò non toglie valore ai segni di apprezzamento espressi da chi ha vissuto in prima persona queste interessanti attività didattiche innovative.

6. Lacune sui piani di studio, sull'organizzazione didattica e sugli esiti formativi

La differenziazione pedagogica esige un notevole lavoro di preparazione e di impostazione, al quale non è stato dedicato uno spazio sufficiente nel documento. Indicare che a Caslano le docenti abbiano potuto "effettuare una differenziazione più efficace e personalizzata" rende incerti i confini tra differenziazione e personalizzazione pedagogica, evidenziando come il progetto sia carente su aspetti di primaria importanza. Le pluriennali e molteplici esperienze condotte alle scuole elementari con il metodo di differenziazione in matematica (DIMAT) hanno dimostrato come l'applicazione della differenziazione accentui le differenze tra gli allievi in merito alle competenze acquisite. Se, oltre alla differenziazione pedagogica, si dovesse introdurre, anche solo informalmente (come sembra delineare il documento), una personalizzazione, ovvero una definizione degli obiettivi e dei programmi formativi mirata e destinata ad ogni singolo allievo, allora il divario tra compagni di classe diventerebbe verosimilmente ancora maggiore. Si sottolinea l'assenza di qualunque comunicazione ufficiale circa le eventuali modifiche da apportare al piano degli studi attuale, fosse anche limitatamente alle tempistiche di trattazione dei vari argomenti, come se l'operazione non sortisse alcun effetto su questo piano o come se non si fossero fatte valutazioni in merito.

Se dunque l'obiettivo fosse quello di eliminare i corsi A e B per evitare una discriminazione da parte del mercato del lavoro e del resto della società sulla base delle competenze, è ragionevole supporre che non sarà sostituendo la differenziazione strutturale con quella pedagogica che esso potrà essere raggiunto: semplicemente le differenze saranno documentate dai voti di materia all'interno di una stessa classe (analogamente a quanto avviene per quasi tutte le altre materie già ora, pur senza una sviluppata differenziazione pedagogica).

7. L'argomento del miglioramento delle condizioni di lavoro per i docenti

Pur apparendo comprensibile e condivisibile, l'affermazione secondo cui un minor numero di allievi comporti necessariamente "migliori condizioni di lavoro per il docente" (pag. 14) è da relativizzare e dimostrare, anche sulla base di quanto osservato al paragrafo precedente. Mancano infatti approfondimenti sul tipo di lavoro didattico che si dovrebbe svolgere in aula e occorre conoscere quale impatto avrebbe la nuova impostazione sia sui traguardi fissati dal piano degli studi, sia sulla preparazione dei sussidi didattici. Dal grado di differenziazione e, eventualmente, di personalizzazione dipendono molti fattori, che potrebbero anche rendere meno gratificante e più oneroso il lavoro del docente.

8. Una logica negoziale estranea alla natura formativa

Dichiarare apertamente che il progetto si limiti alla terza media perché per ora non c'è sufficiente consenso sulle prospettive per la quarta media, che "si è deciso di procedere per gradi" e che "sul tavolo vi sono molte idee, che vanno da un'organizzazione molto articolata e diversa da quella attuale, alla semplice modifica del regolamento mantenendo lo status quo in aula" non rispetta le esigenze di un'impostazione pedagogica e formativa. Questa procedura può forse essere giustificata ad esempio nell'ambito di una trattativa politico-sindacale, ma avviare una riforma pedagogica toccando un singolo segmento del percorso formativo (la terza media) senza

avere ancora valutato gli effetti delle modifiche né sui suoi inizi (con l'introduzione dei laboratori in prima e seconda media), né sulla sua conclusione (la definizione della forma didattica in quarta media), appare un grave errore di metodo. La logica formativa presenta specificità proprie che è necessario rispettare per garantire la necessaria coerenza e continuità interne ad un disegno organico. L'uso di una prospettiva diversa da quella formativa è segnalato anche dal ricorso all'espressione "misure compensatorie" (pag. 14), termine estraneo al linguaggio pedagogico e formativo e piuttosto afferente a riflessioni politiche ed economiche, quasi di natura contabile.

9. L'impropria strategia del fatto compiuto

L'argomento della "continuazione naturale" di quanto già introdotto precedentemente, addotto a pag. 13 e a pag. 14 per giustificare le modifiche proposte per la terza media, sembrerebbe pronto all'uso anche per giustificare le eventuali ulteriori modifiche per l'abolizione dei corsi A e B in quarta media, adottando la strategia del fatto compiuto in sostituzione della forza persuasiva derivante dalla qualità del progetto. In tal modo dare il proprio assenso alle modifiche per la terza potrebbe equivalere in pratica ad ipotecare implicitamente anche la quarta media senza conoscerne i contenuti, a scatola chiusa.

10. L'incognita del peso della carenza di docenti qualificati

Si auspica che la nota carenza di docenti di matematica e di tedesco, specialmente dei titolari di master (a cui fanno riferimento anche gli esperti di matematica), non abbia esercitato qualche influenza sul progetto dell'abolizione dei livelli dapprima in terza media e in seguito, forse, in quarta media, grazie al quale verosimilmente il grado di competenze disciplinari dei docenti potrebbe avere una rilevanza minore rispetto a quanto richiesto oggi per insegnare matematica (o tedesco) ai corsi A.

11. La necessità di un disegno unitario coerente nella scuola media e con i settori post-obbligatori per evitare paradossi

Se quindi si intendesse mettere mano anche alla quarta media, sarebbe necessario farlo congiuntamente alle modifiche previste per la terza media, conoscendo le conseguenze sul profilo formativo dell'allievo in uscita dalla scuola dell'obbligo e confrontandosi con i settori scolastici post-obbligatori per avere una visione complessiva e definire un progetto che sia coerente non solo internamente alla scuola media, ma anche con gli ordini scolastici successivi. Paradossalmente potrebbe accadere che con la differenziazione pedagogica invece di quella strutturale e con alcune modifiche ai piani di studio si realizzi un indebolimento della formazione alle scuole medie che colpirebbe specialmente i ceti più bassi, meno favoriti culturalmente e finanziariamente. L'accesso e la frequenza del settore medio superiore, il cui quarto anno mira al riconoscimento diretto da parte dei politecnici e delle università svizzere e sottostà ad ordinanze federali, diventerebbero per gli allievi di bassa estrazione sociale ancor più difficili e onerosi di oggi.

12. Il superamento per il rispetto dei principi della scuola

Se invece si volessero abolire i corsi A e B in quanto incompatibili con i principi e con l'impostazione generale della scuola, ritenendo incoerente riunire gli allievi in base alle loro

capacità, oppure perché non si ritenesse giustificato il fatto che matematica e tedesco conservino l'attuale statuto speciale rispetto alle altre materie e non invece superarli per i motivi trattati nei paragrafi precedenti, allora tali ragioni sarebbero difficilmente contestabili. Inoltre si rileva l'incongruenza tra la definizione di italiano e di matematica come discipline fondamentali nel settore delle scuole medie superiori e l'uso dei corsi A e B per tedesco e matematica alle scuole medie.

13. Il superamento per la promozione delle attitudini e degli interessi degli allievi

Nel caso del superamento della differenziazione strutturale in quarta media (ipotesi che sarebbe rafforzata dall'abolizione in terza) si potrebbe procedere per opzioni. Ad esempio il suggerimento degli esperti di matematica salvaguarda lo spirito originale dei corsi A e B, ovvero l'intenzione di rispettare le inclinazioni, gli interessi e le attitudini dei ragazzi senza cadere in stigmatizzazioni né nel pericoloso effetto Pigmalione, favorendo al contempo l'orientamento professionale previsto nel secondo biennio attraverso tre indirizzi diversi per la quarta media: un indirizzo applicativo (caratterizzato da un minimo di aspetti teorici e incentrato sull'applicazione di concetti e sullo sviluppo di aspetti manipolativi), un indirizzo tecnologico (caratterizzato dall'uso di supporti tecnologici, dalla costruzione di tabelle, dall'uso di geometria dinamica, dall'esecuzione di simulazioni) e infine un indirizzo astratto (basato su approfondimenti teorici, giustificazione di concetti, dimostrazioni e matematizzazione).

14. Conclusioni

In conclusione, prima di procedere nella direzione indicata dal DECS, è necessario:

1. individuare gli obiettivi concreti che si presume di conseguire con ragionevole certezza attraverso la sostituzione della differenziazione strutturale con i laboratori a classi dimezzate, evitando di prospettare a famiglie e allievi situazioni difficilmente attuabili e garantibili;
2. verificare (con gli esperti di materia di tedesco e matematica) e indicare ufficialmente quali sarebbero le conseguenze delle modifiche sui piani di studio, sulla preparazione dei sussidi didattici e sull'attività didattica in aula;
3. pubblicare un documento in cui si precisino le previsioni relative agli effetti sui contenuti e sulla qualità degli apprendimenti effettivamente conseguiti da parte degli allievi al termine del percorso formativo completo (dopo 4 anni di scuola media) e sull'andamento del divario formativo interno alle classi;
4. studiare gli aspetti sia della transizione dalle medie al settore post-obbligatorio, sia dell'orientamento professionale nell'ultimo biennio, indicando quali provvedimenti si intendono adottare per risolvere o per ridurre i problemi di questi due ambiti nel contesto del superamento della differenziazione strutturale.
5. Dopo avere compiuto questi passi sarà necessario procedere ad una sperimentazione scientificamente attendibile, su sedi diversificate e rappresentative di tutta la varietà del

territorio, in cui si dovranno valutare i dati almeno secondo gli indicatori dei 4 punti precedentemente esposti.

6. Al contempo occorrerà intavolare una discussione sul tema dei criteri di assunzione di apprendisti e impiegati da parte dei datori di lavoro da condurre in una sede apposita con i rappresentanti dei vari settori professionali.

Confidando nella vostra attenzione, vi porgiamo cordiali saluti.

Per il Comitato OCST-Docenti

Gianluca D'Ettorre
Presidente OCST-Docenti

Giorgio Fonio
Segretario OCST-Docenti

C.p.c.: - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport