

Conclusioni dell'analisi del “Progetto di Riforma 3 della Scuola media”

Dopo aver superato due gravi ostacoli iniziali, rappresentati

- l'uno dalla frase “Il progetto, dopo aver ottenuto l'approvazione da parte del Dipartimento, è ora pronto per essere presentato e discusso con le diverse istanze.” contenuta nella lettera dell'11 dicembre 2003 del Direttore del DECS alla SMASI (che discussione può mai esserci su un progetto già approvato dal DECS?),
- l'altro dall'affermazione “I numerosi vincoli posti al gruppo sono stati tali da impedire un'agile realizzazione sia delle richieste istituzionali, sia delle esigenze avvertite nelle scuole dai docenti, dagli allievi e dalle famiglie.” contenuta nella “Premessa” al “Progetto Riforma 3 della Scuola media”,

la Società Matematica della Svizzera Italiana (SMASI) ha proceduto ad una attenta e puntuale analisi del “Progetto” medesimo, ed è giunta alle conclusioni qui riassunte (per comodità del lettore messe in testa alla nostra presa di posizione) e giustificate nel seguito del documento:

1. **respingiamo in blocco** le “novità” strutturali proposte per soddisfare i “vincoli” (numerati da noi da 1 a 15) per mancanza di seri argomenti pedagogico-didattici (e sottolineiamo “pedagogico-didattici”) che le sostengono e per le serie conseguenze che deriverebbero dall'applicazione della riforma, segnatamente l'inasprimento delle condizioni didattiche per la matematica determinato da due novità preoccupanti (un'ora in meno in seconda media, anno molto delicato nella formazione del giovane, e l'introduzione dei cosiddetti “gruppi a effettivi ridotti”);
2. **in via subordinata**
 - accettiamo di discutere miglioramenti puntuali là dove la necessità è sentita dagli allievi, dalle famiglie e dai docenti;
 - proponiamo, *obtorto collo*, che l'Inglese sia introdotto (se proprio si deve -meglio: si vuole-), trovando però le sue ore nell'area delle discipline umanistiche e “altre”, senza penalizzare le discipline dell'area scientifica;
 - sosteniamo con forza che, nella peggiore delle ipotesi, l'eventuale entrata in vigore della Riforma 3, in particolare dei cosiddetti “gruppi ad effettivi ridotti” avvenga per gradi, dopo una seria sperimentazione, una altrettanto seria valutazione e un'importante opera di formazione degli insegnanti.

Analisi del “Progetto di Riforma 3 della Scuola media”

La SMASI ritiene che quanto scritto nella premessa, e che cita sotto, sia fondamentale per la comprensione della “filosofia” che sta alla base della Riforma 3 della scuola Media (SMe) (l'evidenziazione di parti di testo è nostra, come la numerazione dei “vincoli”):

“Le proposte sinteticamente illustrate in questo documento sono frutto di un lungo e difficile lavoro di ponderazione delle diverse esigenze con cui il gruppo si è confrontato e risultano come il compromesso più accettabile a cui si è potuti giungere. **I numerosi vincoli posti al gruppo sono stati tali da impedire un'agile realizzazione sia delle richieste istituzionali, sia delle esigenze avvertite nelle scuole dai docenti, dagli allievi e dalle famiglie.**

Riteniamo importante richiamare quali sono stati i vincoli e le condizioni posti al gruppo nonché gli elementi di cui il gruppo ha tenuto conto nel redigere la proposta di riforma:

1. il mantenimento dei principi su cui si fonda l'attuale scuola media;
2. il rafforzamento della formazione di base obbligatoria per tutti gli allievi;
3. **l'attuazione delle modifiche previste dalla riforma dell'insegnamento delle lingue;**
4. il potenziamento dell'insegnamento della lingua italiana;
5. la richiesta di maggiore flessibilità nei curricoli formativi nel secondo biennio;
6. **la realizzazione di un progetto che non comporti un aumento rilevante dei costi per lo Stato;**
7. l'introduzione di modalità organizzative che permettano di rispondere alle nuove esigenze che vengono poste alla scuola, non da ultimo l'educazione alla cittadinanza;
8. l'allentamento della pressione osservata in seconda media in vista della scelta dei corsi attitudinali in terza;
9. il miglioramento del collegamento con la scuola elementare e delle modalità di valutazione degli allievi nella scuola obbligatoria;
10. il mantenimento del ruolo assunto dalla scuola media per regolare l'accesso alle scuole e alle formazioni postobbligatorie;
11. la creazione di condizioni organizzative che attenuino il ruolo selettivo delle lingue straniere (inglese in particolare);
12. la possibilità di diversificare le modalità di insegnamento e di apprendimento che permettano il raggiungimento di quelle finalità o competenze che non si possono conseguire attraverso l'insegnamento suddiviso per materie nella normale griglia oraria;
13. la necessità di adattare alle caratteristiche degli allievi (stili cognitivi, potenziali diversi, ecc.) le modalità di insegnamento e di apprendimento;
14. le esperienze pedagogiche e didattiche, così come le ricerche e le indagini svolte in questi anni;
15. le indicazioni e gli auspici formulati dagli esperti disciplinari, raccolti negli istituti, da docenti e direttori e dagli altri partner scolastici.”

Particolarmente impressionante la somma logica delle parti evidenziate: in sostanza si sacrificano le esigenze “avvertite [...] dai docenti, dagli allievi e dalle famiglie” sull'altare di “modifiche previste dalla riforma dell'insegnamento delle lingue [leggi: introduzione dell'Inglese]” a condizione che non comportino “un aumento rilevante dei costi per lo Stato”.

Insomma: la politica prima di tutto, visto che l'introduzione dell'Inglese è un'esigenza dichiarata più volte dall'attuale direttore del DECS e che il “contenimento delle spese” è una priorità dichiarata dalle forze politiche attualmente maggioritarie nel Cantone.

La nostra impressione è rafforzata dalla frase “Il progetto, dopo aver ottenuto l'approvazione da parte del Dipartimento, è ora pronto per essere presentato e discusso con le diverse istanze.” contenuta nella lettera dell'11 dicembre 2003 del Direttore del DECS alla SMASI. Discutere un progetto già approvato dà una sensazione di amaro in bocca...

Tutti gli altri vincoli si possono soddisfare senza riforma alcuna: al massimo potrebbero risultare utili aggiustamenti qua e là.

Non lo dice la SMASI: si legge esplicitamente più e più volte nel documento in esame.

Ad esempio (evidenziazioni nostre),

a pagina 10:

“Opzioni

Come già attualmente, le fasce opzionali proposte hanno la funzione di sviluppare la persona e di contribuire al suo orientamento. Le fasce opzionali sono previste in quarta.”

a pagina 13:

“A questo riguardo occorre ricordare **che già oggi diversi istituti progettano e realizzano delle attività al di fuori della normale griglia oraria**, [...]”

a pagina 16:

“Italiano

All'insegnamento della lingua italiana **si aggiunge 1 ora in seconda media**.” [e non ci sembra una gran cambiamento: tanto vale, quindi, lasciarla alla Matematica]

a pagina 17:

“Storia e civica

L'insegnamento della storia **mantiene sostanzialmente l'assetto attuale**.”

“Geografia

L'insegnamento della geografia **non prevede nessun cambiamento orario**.”

E tanto basti.

Entrando più nei dettagli, la SMASI osserva, quanto ai vincoli di cui sopra, (la numerazione si rifà alla citazione iniziale):

1. quindi, nessun cambiamento;
2. che la Riforma 3 raggiunga davvero questo obiettivo è tutto da dimostrare. La SMASI, per motivi che via via enuncerà, **è convinta del contrario**;
4. il “potenziamento” si riduce all'aumento complessivo di un'ora settimanale sull'arco dei quattro anni, e quanto possa incidere sulle competenze in Italiano degli allievi è tutto da verificare. Ricordiamo che una gran parte degli allievi che frequentano la SME è di madre lingua non italiana: per loro, l'italiano rappresenta, a tutti gli effetti, una “lingua seconda”. Siamo convinti che **un potenziamento non si ottiene aggiungendo un'ora-lezione** là dove fa comodo, **bensì cambiando sostanzialmente la prassi didattica**. L'insegnamento basato essenzialmente sui principi della comunicazione non ha sicuramente dato i risultati attesi: è ora di tornare ad occuparsi della riflessione razionale sulla lingua;
5. la SMASI si chiede se non sia il caso di mettere in discussione il principio della “flessibilità nei curricoli formativi nel secondo biennio”. Perché “nel secondo biennio”? Certo, dalla sua istituzione, la SME ha differenziato parte degli insegnamenti nel secondo biennio: ma motivi basati sulla “tradizione” sono sufficienti? Sarebbe auspicabile sostenere una prassi diversa: **differenziare nel primo con gruppi ad effettivi ridotti e conservare i corsi a livelli nel secondo biennio, tenendo conto dei risultati conseguiti dagli allievi nel primo biennio**. È d'altra parte necessario precisare il senso di “differenziazione”: speriamo che per “differenziazione” si intenda “interventi differenziati atti a spingere ogni allievo al raggiungimento di risultati ottimali in funzione delle proprie inclinazioni e interessi”;
7. dopo quanto osservato in precedenza, sorge inevitabile la domanda “nuove esigenze che vengono poste alla scuola: sì, ma da chi?”, visto che, e ci ripetiamo, “I numerosi vincoli posti al gruppo sono stati tali da impedire un'agile realizzazione sia delle richieste istituzionali, sia delle esigenze avvertite nelle scuole dai docenti, dagli allievi e dalle famiglie”. Alla SME, e alla scuola in generale, si sono inoltre affidati compiti sempre nuovi: Educazione stradale, Educazione alla salute, altri ancora, oltre, naturalmente, l'Educazione alla cittadinanza. E poi, **queste esigenze - sempre che si considerino importanti - possono benissimo essere soddisfatte all'interno delle**

varie discipline. Anche se non ovvio, la Matematica stessa può dare seri contributi all'Educazione alla cittadinanza: si pensi ad esempio alle informazioni statistiche fornite ai cittadini in occasione di votazioni;

8. le “pressioni” vanno seriamente analizzate, perché, se non si riesce a stabilire chi “preme”, si agisce sostanzialmente a casaccio. La realtà dei fatti, verificata nel corso di trent'anni di esistenza della SMe, è questa: all'uscita dall'obbligo scolastico, gli allievi trovano che i datori di lavoro, dai più ricercati (nel nostro Cantone le banche, le assicurazioni, in genere le grandi organizzazioni) giù giù sino ai singoli piccoli artigiani, tendono a preferire nuovi dipendenti che abbiano seguito corsi “alti” (a seconda dell'epoca: le Sezioni A, i Livelli 1, i Corsi attitudinali). Di conseguenza, le famiglie fanno di tutto (per non dire forzano) perché i loro figli seguano detti corsi. Che la ventilata posticipazione di un anno della “diversificazione delle offerte formative” possa indurre i datori di lavoro o, addirittura, le scuole postobbligatorie, a cambiare atteggiamento ci sembra un eccessivo atto di fede.

Ma c'è di più: si introducono i “gruppi ad effettivi ridotti”, nei quali “il numero massimo di allievi dovrebbe essere fissato a 16”: attualmente, però, per la Matematica, il numero medio di allievi nei corsi attitudinali è 17,5 e in quelli base 11,8 (media dei cinque anni dal 1998/99 al 2002/03). **Ne consegue**, almeno dal lato numerico, **un netto peggioramento per gli allievi con maggiori difficoltà**, ciò che rende più problematica la prospettata differenziazione.

Temiamo che una possibile conseguenza (disastrosa!) potrà essere l'atteggiamento di docenti che, di fronte alla difficoltà di gestire gruppi fortemente eterogenei, finiscano per concentrare la propria attenzione o solo sugli allievi “forti” o solo su quelli “deboli”.

Un'altra conseguenza (non meno disastrosa e ancor più sicura) consiste nel ripetuto “rimiscolamento” degli allievi alla fine della seconda e ancora alla fine della terza;

9. è del tutto evidente che questo “vincolo” non implica cambiamenti strutturali della SMe: basta che gli Uffici dipartimentali dell'insegnamento medio e dell'insegnamento primario non si dedichino esclusivamente alla coltivazione del proprio orticello;
10. questo “vincolo” viene soddisfatto con la modificazione del sistema di assegnazione di quel tipo di licenza media che consente l'accesso alle Scuole medie superiori senza esami, abbassando la media richiesta nelle materie obbligatorie da 4,65 a 4,5. Ci sembrano evidenti i seguenti fatti:
- un cambiamento della media implica *ipso facto* un cambiamento della “severità” con la quale i docenti assegnano le note. L'esperienza, se non dati statistici non in nostro possesso, mostra che, da quando è stata introdotta la media del 4,65, le note assegnate sono “automaticamente” diventate più “belle”;
 - il concetto stesso di media è fuorviante, primo perché non sono uguali i criteri di assegnazione delle note da parte, ad esempio, di un docente di Educazione fisica e di uno di Tedesco, secondo perché, per semplificare, la media del 4,5 si ottiene sia con un 4 in Matematica e un 5 in Educazione musicale, sia con un 5 in Matematica e un 4 in Educazione musicale. È difficile porre la medesima prognosi sul successo che i due allievi avranno, sempre per esempio, al Liceo ad indirizzo scientifico.

La proposta va dunque più nel senso di creare false illusioni che non in quello del “mantenimento del ruolo assunto dalla scuola media per regolare l'accesso alle scuole e alle formazioni postobbligatorie”. Una semplice simulazione dei risultati (“note”) che consentono di ottenere la licenza media con accesso diretto alle Scuole medie superiori ci ha lasciati allibiti: **siamo quindi seriamente preoccupati dal conseguente abbassamento qualitativo della preparazione (in Matematica ma non solo) all'uscita dalla SMe.** Il peggioramento derivante dall'inasprimento delle condizioni didattiche in seconda media (anno molto delicato nella formazione del giovane) e l'introduzione dei gruppi cosiddetti “ad effettivi ridotti” e fortemente eterogenei non deve essere sottaciuto. Occorre serenamente dire alle scuole che seguono che, almeno per la Matematica, non si potrà più garantire il raggiungimento della globalità degli obiettivi sin qui raggiunti.

11. insomma, si mette in inventario che le “lingue straniere (inglese in particolare)” abbiano un “ruolo selettivo”. Qui, volendo essere provocatori, si potrebbe parlare di schizofrenia pedagogica: da un lato si introduce una nuova materia selettiva, l'Inglese, dall'altra si abbassa la media per il conseguimento della licenza;

12. questo “vincolo” viene soddisfatto con l’introduzione delle “Giornate progetto”: rimandiamo alla citazione, fatta sopra, da pagina 13. **Una più coerente organizzazione di quanto già si fa è più che sufficiente**, senza riformare la struttura della SME;
D’altra parte, questi sono “fastidi grassi”: non ha senso occuparsi di finalità e competenze trasversali se non si riesce a garantire una formazione di base di livello accettabile;
13. anche per questo “vincolo” **un adeguamento delle metodologie di insegnamento è sufficiente**. Tale adeguamento, peraltro, è già stato tentato, con alterni successi, nel passato. Per aumentarne le possibilità di riuscita occorre piuttosto, da un lato far sì che l’Alta Scuola Pedagogica (ASP) abbia maggior impatto nelle scuole sul territorio, dall’altro favorire le possibilità di formazione continua dei docenti. La Didattica della Matematica, in particolare con l’assunzione di principi che si rifanno fondamentalmente al sociocostruttivismo e alla teoria delle situazioni, è già orientata in questa direzione. La Riforma 3 arrischia di buttare alle ortiche questi principi, che con tanta fatica e parziale successo si va cercando di far adottare dagli insegnanti: e si sa fin troppo bene che, quando è in difficoltà, l’insegnante cede facilmente alle lusinghe del nozionismo;
14. e 15. qui occorre essere sinceri e trasparenti. Occorre cioè citare con precisione le “esperienze pedagogiche e didattiche, [...] ricerche e [...] indagini svolte in questi anni”, documentarle e mettere a disposizione tutto ciò che è stato prodotto. L’allusione generica, oltre che poco onesta, si presta ad interpretazioni diametralmente opposte: va quindi eliminata da ogni documento che voglia aspirare ad un minimo di serietà. Se si alludesse, tra l’altro, alle ricerche TIMMS, TIMMS-video e PISA, sarebbe curioso veder penalizzato l’insegnamento della Matematica, disciplina nella quale gli allievi ticinesi hanno raggiunto risultati più che confortanti...

Altre osservazioni

Altre osservazioni, alcune di carattere generale, altre di dettaglio, ci sono state dettate dai punti

8. La valutazione degli allievi

9. Orario giornaliero e calendario scolastico

11. Predisporre un dispositivo di accompagnamento

Ad 8. La valutazione degli allievi

- Tesi 1: definizione accettabile, nella quale si usano i termini “competenze” e “prestazioni”. Osserviamo che esistono tante definizioni di “competenze” quanti sono gli autori che ne hanno scritto. Sarebbe quindi utile sapere qual è la definizione che adottano gli autori del documento in esame. Non sappiamo però prevedere quanto sia realizzabile far sì che gli allievi comprendano correttamente quali competenze dovranno acquisire e quanto la loro acquisizione delle competenze sarà in relazione alle aspettative formulate: è questo un problema che preferiamo lasciar risolvere a qualche neolaureato alla facoltà di Scienze della comunicazione;
- Tesi 2: qui non si parla più di “competenze” ma di “obiettivi”. Poiché il termine “competenza” non è equivalente a “obiettivo”, ci pare doverosa una precisazione. Di nuovo, i problemi di comunicazione non ci sembrano di lieve entità;
- Tesi 3: d’accordo. Già è così, o dovrebbe essere così, Ma, si sa, *repetita iuvant*;
- Tesi 4: in merito alla differenziazione, si veda sopra;
- Tesi 5: qui siamo in disaccordo: si dice, degli allievi, che “si tratta per loro di scoprire, grazie a questi scambi, le attese della scuola nei loro confronti e migliorare le procedure utili per soddisfarle”. Ma a quale “scoperta” ci si riferisce se, nella Tesi 1, si richiede che siano date “aspettative esplicite”, e nella Tesi 2 si afferma “Gli obiettivi sono quindi regolarmente esplicitati e comunicati agli allievi.”? O si è espliciti o si lascia la possibilità, e quindi l’impossibilità, della scoperta;
- Tesi 6: d’accordo, è già così;

- Tesi 7: d'accordo, sempre sottolineando che i problemi di comunicazione non sono mai facili;
- Tesi 8: è un ritorno ai famosi e famigerati "giudizi"? L'esperienza ha ampiamente mostrato che, se la valutazione con le note è poco soddisfacente, quella con le parole lo è, spesso, ancora meno. C'è ancora chi ricorda allievi che sostenevano che "sufficiente più ottimo diviso due fa buono". D'altra parte, condensare in un documento scritto di lunghezza ragionevole (mezza pagina) la valutazione complessiva di un allievo è impresa fra le più ardue, nell'ipotesi che sia possibile;
- Tesi 9: temiamo che i "materiali di riferimento" possano diventare dei "vangeli" ai quali i docenti si rifaranno più o meno criticamente. Ci sembra molto più opportuna ed efficace la formazione continua dei docenti: argomento, del resto, al quale abbiamo già accennato;
- Tesi 10: d'accordo.

Poiché, però, "Le dieci tesi saranno riprese e commentate in un apposito documento pubblicato nel Bollettino "Scuola media: idee e lavori in corso, n. 3"", ci ripromettiamo di approfondire il tema a tempo debito.

Ad 9. Orario giornaliero e calendario scolastico

Orario giornaliero (e, aggiungiamo noi, settimanale)

L'orario giornaliero è preparato, durante le vacanze estive, dalle direzioni scolastiche, talvolta con l'ausilio di programmi computerizzati. Gli estensori del presente documento hanno davvero visto, nella loro carriera, orari che definire "da brivido" non è eccessivo. Dopo aver fatto notare, *en passant*, che, da anni, tutti gli orari scolastici sono consegnati a più di un Ufficio dipartimentale, e che nessuno, davanti a veri e propri orrori, ha mai fatto una piega, concordiamo sulla necessità di richiedere orari migliori "strutturati a misura d'allievo". Ma non ne consegue alcuna necessità di ristrutturare la SME.

Calendario scolastico

Un tentativo di uniformare a livello svizzero il calendario scolastico è stato fatto, se la memoria non ci inganna, negli anni '70 e fu "coronato" dal più completo insuccesso. La Svizzera, nel bene e nel male, è profondamente attaccata alle autonomie cantonali. Invitiamo e non invischiarci in avventure preventivamente definibili come fallimentari.

Ad. 11 Predisporre un dispositivo di accompagnamento

Al di là dell'evidente pericolo di creare un ingombrante e costoso "carrozzone" (alla faccia della *neutralità dei costi*), una giustificazione di un simile "dispositivo" si vedrebbe solo nel caso in cui le modificazioni proposte fossero introdotte progressivamente, dopo una **vera** sperimentazione, limitata a poche sedi ma che coinvolgesse, oltre agli insegnanti sperimentatori, la totalità dei quadri dell'insegnamento (direttori, esperti, pedagogisti, ...).

Questo "dispositivo" pensiamo dovrebbe occuparsi anche dei "Curricoli formativi differenziati". Le considerazioni espresse in Riforma 3, a pag. 11, ci lasciano perlomeno perplessi: le "forme di curricoli individuali differenziati" sono lasciate talmente nel vago che qualsiasi interpretazione che vada da "insegnamento differenziato all'interno della classe" a "creazione di classi speciali" ci sembra legittima.