

# La scuola che verrà

**Proposte per una riforma  
tra continuità e innovazione**





# La scuola che verrà

Proposte per una riforma  
tra continuità e innovazione

## **Ringraziamenti**

---

*Al gruppo di lavoro che ha permesso la stesura di questo documento.*

*A tutte le persone che hanno partecipato alla prima consultazione interna sia attraverso il canale tradizionale sia attraverso il questionario online.*

*Ai capiufficio della Divisione della scuola: Rita Beltrami, Daniele Parenti, Daniele Sartori, Massimo Scarpa, Rezio Sisini e Francesco Vanetta.*

*Ai membri dello staff della Divisione della scuola: Michela Crespi Branca, Sara Giamboni, Brigitte Jörimann Vancheri, Cristiana Lavio, Caterina Mari e Barbara Rigoni.*

*A Raffaele Regazzoni capostaff della Divisione della scuola che ha curato le proiezioni finanziarie.*

*Allo staff della Divisione della formazione professionale e al collegio direttori delle scuole medie superiori per il contributo nella definizione dei criteri di accesso al Secondario II.*

*Ai docenti Isabella Bernasconi, Laura Battaini, Marika Catelli, Luca Crivelli, Silvia Fioravanti, Silvia Fumagalli, Rosa Ponti e Tiziana Zaninelli che si sono resi disponibili a essere filmati e intervistati, e grazie ai quali è stato possibile documentare buone pratiche di differenziazione e di laboratorio.*

*Ai docenti, alle docenti e alle diverse figure che hanno partecipato ai workshop tematici. Più precisamente per i due workshop riguardanti la collaborazione si ringraziano: Lucia Blondel, Stefania Bordoni Barras, Anna Bosia, Andrea Camponovo, Stefano Carrera, Michela Ducoli, Verena di Nardo, Ferruccio Frigerio, Mauro Ghisletta, Lydia Giudici-Emma, Giovanna Lepori, Esther Lienhard, Lara Mascetti Ragazzi, Sandra Moccetti, Mauro Reclari, Clio Rossi, Tom Perri e Giancarlo Sonzogni. Per il workshop riguardante la differenziazione si ringraziano: Laura Battaini, Patrizia Battiston, Silvia Fumagalli, Fulvio Lepore, Elena Mock, Flavio Nessi, Barbara Prati e Wanda Zurini.*

*Al Dipartimento Ambiente costruzioni e Design (DACD) della SUPSI e in particolare ai formatori e agli studenti del corso di laurea in Architettura di interni. Più nello specifico si ringraziano i docenti Nicolas Polli, Gabriele Geronzi, Giuliano Gavin e gli studenti Flavio Baldantoni, Julia Baur, Mattea David, Samuele Fusini, Valeria Gemetti, Bleranda Hodolli, Ekaterina Leongardt, Barbara Lupusella, Tiziana Luzzza, Johan Jude Milkan, Nancy Müller, Tamara Nanzer, Camilla Ortelli, Francesco Palopoli, Valentina Pereira Batista, Costanza Perrini, Arianna Radice, Chantal Selmoni, Anthea Zambelli per la preziosa collaborazione e le interessanti idee emerse.*

*A Mario Castoldi professore presso l'Università di Torino per il contributo al sottogruppo riguardante la gestione dell'eterogeneità; a Renato Leonardi già Direttore di scuola media per le proiezioni relative alla griglia oraria; a Patrizia Bettello docente SSPSS per il contributo al sottogruppo riguardante la griglia oraria; al DFA e in particolare a Francesca Antonini, Claudio Della Santa e Alberto Piatti membri della direzione del DFA per il contributo al sottogruppo riguardante la formazione continua; a Franco Gervasoni per aver suggerito una collaborazione con il DACD della SUPSI.*

*Al sottogruppo di riflessione composto dai rappresentanti delle Associazioni scolastiche.*

*Alle persone che si sono messe a disposizione per una rilettura critica del documento.*

*Allo studio grafico Jannuzzi Smith per l'impaginazione del documento.*

*A Viola Barberis (Foto Atelier Mattei) per le fotografie realizzate nelle scuole ticinesi che accompagnano il documento.*

*A Sacha De Nardo e Ivano Giussani collaboratori del CERDD per le riprese e il montaggio dei filmati; a Luciana Castelli e Elena Casabianca ricercatrici CIRSE per la collaborazione nel montaggio dei filmati; a Simona Pavan informatica DECS e Samantha Broggi informatica dell'Area web per l'elaborazione del sito internet; a Simone Signorelli docente SSSE per l'elaborazione del questionario online.*

## Sommario

	Prefazione	4
	Introduzione	5
I.	<b>Gestire l'eterogeneità</b>	11
I.A	Personalizzazione	12
I.A.1	Forme e approcci didattici	12
I.A.2	La riorganizzazione della griglia oraria	15
I.A.3	Le opzioni	20
I.B	Differenziazione	21
I.B.1	Una risposta all'eterogeneità	22
I.B.2	La differenziazione come supporto all'equità	23
I.B.3	Pratiche di pedagogia differenziata	23
I.B.4	Differenziazione e forme didattiche: buone pratiche e testimonianze	26
II.	<b>La valutazione</b>	31
II.A	Le modalità di valutazione	31
II.B	La cartella dell'allievo	32
II.C	Il quadro descrittivo degli apprendimenti	33
II.C.1	Un quadro descrittivo per due tipi di valutazione	33
II.C.2	Differenziazione della valutazione	36
II.D	Transizione al postobbligo	36
II.D.1	Raccomandazioni sui criteri di accesso	37
III.	<b>I docenti</b>	43
III.A	La collaborazione	44
III.A.1	I vantaggi della collaborazione	45
III.A.2	Collaborazioni istituzionali	45
III.A.3	Il gruppo di materia e i coordinatori di materia	47
III.A.4	Il co-insegnamento	48
III.A.5	Il portale Internet	53
III.B	La formazione iniziale e continua dei docenti	54
III.B.1	La comunità di pratica e di apprendimento professionale	55
III.B.2	Orientamenti dell'offerta di formazione continua	56
IV.	<b>L'istituto scolastico</b>	58
IV.A	L'autonomia degli istituti	61
IV.B	I luoghi dell'apprendimento	61
IV.B.1	Esempi elaborati dagli studenti del corso di laurea in architettura di interni della SUPSI	63
V.	<b>Condizioni di attuazione della riforma</b>	67
V.A	Condizioni quadro	67
V.B	Consultazione e sperimentazione	68
V.C	Preventivo finanziario	68
	Note bibliografiche	71
	Bibliografia	72

## Prefazione

---

Equa, inclusiva e di qualità. Questa è la scuola dell'obbligo scelta dal nostro Cantone molti anni or sono, una scuola che in questo secondo decennio del 21° secolo è venuto il momento di consolidare proprio attorno ai suoi pilastri ormai storici.

Dopo averne rivisto i contenuti con l'adozione nel 2015 del nuovo Piano di studio, è gran tempo che a questa fondamentale componente dell'istituzione scolastica sia dedicata una riflessione complessiva su come potrebbe funzionare meglio. Perché andando a conoscere altri sistemi scolastici e volendo valorizzare alcune ottime esperienze nate all'interno delle nostre classi, disponiamo degli strumenti per farlo. Ma soprattutto perché è doveroso per le generazioni degli adulti ticinesi di oggi dare maggiori possibilità di crescita, e quindi di vera libertà, agli adulti ticinesi di domani.

Non si tratta di confondere l'impegno scolastico con il gioco, anche se non credo che una buona scuola debba per forza essere greve; non si tratta di appiattirne i contenuti per permettere a chi non ha le capacità di accedere a scuole postobbligatorie che non sarà in grado di seguire. Al contrario, con la riforma *La scuola che verrà* si intende dare agli insegnanti la concreta possibilità di accompagnare bambini e ragazzi là dove le loro qualità personali permettono loro di arrivare, lungo un cammino in cui l'impegno degli allievi e la professionalità dei docenti si incontrano, facendo fiorire i giovani più capaci e dando comunque un bagaglio sufficientemente solido a quelli che fanno più fatica. Alla fine di questo pezzo di strada, che dura almeno 11 anni, giungerà il tempo di tirare le somme e di scegliere l'indirizzo più adeguato per continuare il proprio percorso formativo. Ma durante questi 11 anni, nel corso dei quali obblighiamo bambini e ragazzi ad andare a scuola, abbiamo l'impegno morale come collettività di accoglierli al meglio e di investire sulla loro capacità di costruire le vele più forti possibili per affrontare i venti della vita adulta.

Il progetto è complesso, chiede agli insegnanti, che vanno ringraziati per il loro grande lavoro, un impegno importante, ma rappresenta un dono prezioso nei confronti delle prossime generazioni. Per questo invito tutti, chi sta nella scuola e chi la scuola la vede o immagina di conoscerla bene dal di fuori, di darci una mano a concretizzarlo. Partecipando alla consultazione pubblica, informandosi, evitando le sterili contrapposizioni partigiane che non servono a nessuno.

Costerà? Sì, qualcosa costerà, ma se tutti assieme riusciremo a fare questo passo importante per chi verrà dopo di noi, potremo andarne fieri come collettività. L'alternativa l'ha descritta anni fa l'ex presidente della Harvard University Derek Bok, quando a proposito degli investimenti nella formazione affermava *"Se pensate che l'istruzione sia costosa, provate con l'ignoranza"*.

### **Manuele Bertoli**

Consigliere di Stato

*Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport*

## Introduzione

---

Nel mese di dicembre del 2014 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha presentato il documento *La scuola che verrà - Idee per una riforma tra continuità e innovazione*. Elaborato da un gruppo di lavoro incaricato dal Dipartimento, il documento proponeva idee e concetti sulla base dei quali progettare una riforma della scuola dell'obbligo ticinese. Il testo, illustrato ai quadri scolastici, ai collegi docenti e presentato alla collettività è stato oggetto di molti dibattiti dentro e fuori il mondo della scuola, nel quadro di una prima ampia procedura di consultazione interna curata dalla Divisione della scuola. Una consultazione svolta lungo un doppio binario, in quanto il documento è stato sottoposto alla valutazione collettiva degli attori del mondo della scuola e, parallelamente, è stato oggetto di una raccolta di opinioni individuali attraverso un questionario *online*.

Gli esiti di questa prima consultazione hanno mostrato una generale adesione ai principi affermati dalla *Scuola che verrà*, confermando nel contempo un'esigenza diffusa di intervenire sullo stato attuale della scuola dell'obbligo. Dalla lettura delle prese di posizione, i motivi che giustificano un intervento sulla scuola dell'obbligo nel suo insieme sono molteplici: influenza dei mutamenti sociali, culturali, economici e tecnologici sulla relazione tra società e scuola; esigenza di adattare e rinnovare gli strumenti impiegati nell'affrontare il compito educativo; necessità di rimettere al centro del dibattito (anche politico) l'importanza del mandato educativo della scuola; richiesta di chiarezza sullo statuto professionale del docente. In modo non del tutto scontato, i motivi espressi dagli attori consultati a favore di un intervento sulla scuola dell'obbligo nel suo insieme si sovrappongono in larga misura a quelli identificati dal Dipartimento: aggiornare gli approcci didattici innovando le pratiche d'insegnamento; migliorare i risultati globali del sistema scolastico; creare condizioni ottimali di insegnamento per i docenti; allinearsi con l'evoluzione del sistema educativo nazionale; interagire con i cambiamenti della società e con le esigenze di livelli di formazione sempre più alti, necessari anche per un buon inserimento nel mondo del lavoro. Finalità il cui raggiungimento è vincolato dai valori di *equità* e *inclusività* che hanno fondato la scuola ticinese moderna, ai quali non si intende rinunciare.

La prima procedura di consultazione interna ha fatto emergere anche preoccupazioni, critiche e perplessità circa le vie indicate dal progetto di riforma per raggiungere gli scopi appena elencati: reazioni che sono state raccolte e valutate nella sintesi pubblicata dalla Divisione della scuola e che sono servite da stimolo per il gruppo di lavoro che, nel corso del 2015 e dei primi mesi del 2016, ha continuato ad approfondire e sviluppare le proprie riflessioni.

Gli esiti delle riflessioni riportati nelle pagine che seguono non si presentano sotto forma di 'prodotto finito' o di 'catalogo' di misure pronte a essere applicate. Piuttosto, il documento approfondisce le premesse concettuali esposte tra le pagine del primo rapporto, accompagnandole da proposte che tendono nella direzione dell'operatività, così come da alcuni esempi di buone pratiche didattiche presenti nella scuola ticinese e che appaiono già ora in sintonia con gli intenti del progetto.

Nell'anno e mezzo trascorso dalla presentazione della *Scuola che verrà*, il contesto politico-finanziario si è inasprito. Il nuovo rapporto redatto dal gruppo di lavoro è pubblicato in un clima di incertezza e di intenso dibattito attorno alle finanze pubbliche. Come osservato ripetutamente durante la prima fase di consultazione, il tema delle risorse è strettamente legato al progetto di riforma. Il Dipartimento è fermamente convinto della necessità di investire nella scuola e che la riforma potrà essere implementata unicamente mettendo a disposizione risorse adeguate. Sarebbe tuttavia fuorviante lasciare che le contingenze materiali e finanziarie agiscano come un freno alla progettualità.

Concludendo, le *idee* esposte nel 2014 tra le pagine della *Scuola che verrà* sono nel frattempo diventate *proposte*, alcune molto delineate e sviluppate, altre si trovano ancora a uno stato progettuale. Lo spirito del progetto di riforma resta pertanto immutato: si tratta di un'operazione tuttora 'in divenire' che progressivamente tenta di costituire uno spazio progettuale nel

quale alla riflessione si alternano la condivisione, il dibattito e varie forme di dialogo. La modalità di confronto allargato sperimentata un anno e mezzo fa è dunque riproposta. *La scuola che verrà* sarà nuovamente sottoposta a una lettura critica collettiva attraverso un doppio canale: quello della consultazione, questa volta estesa anche agli attori extrascolastici e quello del questionario *online* rivolto ai docenti, quadri e operatori scolastici che potranno esprimersi individualmente e a titolo personale. Tutto questo nell'intento di acquisire una solida base sulla quale fondare la fase di sperimentazione che, a partire dal 2017, aprirà un ulteriore spazio di valutazione e di messa alla prova delle proposte elaborate dalla *Scuola che verrà*.

### Il gruppo di lavoro

Il gruppo di lavoro che ha elaborato le idee presenti nel rapporto è rimasto praticamente immutato rispetto alla prima fase dei lavori tranne qualche minimo cambiamento. Le persone che hanno partecipato alla riflessione sono: Emanuele Berger (Direttore Divisione della scuola), Claudio Biffi (Collaboratore scientifico Divisione della scuola), Marzio Broggi (già Direttore Ufficio della pedagogia speciale), Fulvio Cavallini (Direttore Liceo), Edo Dozio (già Capogruppo Servizio di sostegno pedagogico SM), Pasquale Genasci (Esperto storia e civica), Paolo laquinta (Direttore scuola media), Michele Mainardi (Direttore DFA), Myrta Mariotta (Capogruppo sostegno pedagogico SI/SE), Igor Nastic (Docente Pretirocinio di orientamento/Membro gruppo Dimat), Giorgio Ostinelli (Esperto cantonale dell'insegnamento DFP), Alma Pedretti (Direttrice Istituti scolastici della Vallemaggia/Aggiunta Ufficio delle scuole comunali), Nicola Pinchetti (Vicedirettore SCC), Silvia Sbaragli (Professore DFA in didattica della matematica), Luca Sciaroni (Docente-ricercatore DFA in scienze dell'educazione), Rezio Sisini (Direttore Ufficio delle scuole comunali), Kathya Tamagni Bernasconi (Capogruppo sostegno pedagogico SM/Collaboratrice scientifica Divisione della scuola), Michele Tamagni (Ispettore scuole comunali). Serena Ragazzi, Collaboratrice scientifica della Divisione della scuola, ha garantito il coordinamento del progetto.

Il lavoro del gruppo si è svolto in due modalità: oltre a riunioni plenarie i membri si sono suddivisi in sottogruppi per approfondire tematiche specifiche. Sono stati creati i seguenti gruppi: gestione dell'eterogeneità, valutazione e passaggio al Secondario II, griglia oraria, collaborazione, architettura, formazione continua, Scuole comunali. Nell'approfondimento degli ambiti tematici, i sottogruppi hanno interagito con i rispettivi interlocutori e referenti (docenti, quadri scolastici, formatori, ricercatori, rappresentanti degli uffici dell'insegnamento e della formazione, studenti, architetti e designer).

Accanto alle riflessioni portate avanti nel gruppo di lavoro è stato istituito un sottogruppo composto dai rappresentanti del Forum delle associazioni della scuola che sono stati incontrati sei volte a partire dal mese di ottobre 2015 fino ad aprile 2016. In questi momenti il Direttore della Divisione e alcuni membri del gruppo di lavoro hanno presentato e discusso con i partecipanti le proposte elaborate.

I partecipanti al sottogruppo rappresentavano le seguenti associazioni scolastiche: Associazione cantonale docenti di scuola dell'infanzia, Associazione dei docenti delle scuole medie superiori ticinesi, Associazione La Scuola, Associazione per la scuola pubblica del Cantone e dei Comuni, Associazione ticinese degli insegnanti di storia, Commissione matematica della Svizzera italiana, Federazione docenti ticinesi, Movimento della scuola, OCST-Docenti, Società ticinese docenti educazione fisica, Verifiche, VPOD-Docenti. I rappresentanti delle associazioni che hanno partecipato alle riunioni sono talvolta cambiati.

### Nota metodologica

*Come nel caso del primo rapporto, anche per la stesura di questo documento sono stati analizzati numerosi studi empirici e valutate diverse realtà scolastiche, per avere una visione globale, articolata e scientificamente fondata. Le idee qui presentate sono quindi, da un lato, il risultato di queste analisi e, dall'altro, il frutto di una riflessione autonoma e originale svolta all'interno del gruppo di lavoro. La scelta di non scrivere un testo di stampo accademico, con rimandi e citazioni, è dovuta alla volontà di essere il più diretti e chiari possibile, non rendendo eccessivamente pesante la lettura. Come già nel rapporto precedente il testo principale resterà il più possibile agile e privo di riferimenti bibliografici. In coda al rapporto è disponibile un capitolo, denominato 'Note bibliografiche', che esporrà in sintesi quali sono state le fonti consultate per l'elaborazione del paragrafo, rinviando a sua volta alla bibliografia dettagliata.*



# I. Gestire l'eterogeneità







Il Canton Ticino ha da tempo operato una scelta coraggiosa, decidendo di dotarsi di una scuola equa e inclusiva, ma allo stesso tempo di qualità. La scelta di fondare la scuola ticinese sull'integrazione, che segna le politiche pubbliche scolastiche cantonali fin dagli anni Settanta, riconosce le differenze individuali di sviluppo della persona e della sua intelligenza come un valore, attribuendo alla scuola il compito di sviluppare l'eterogeneo bacino di potenzialità degli allievi. Tra le variabili che influenzano il raggiungimento di questo obiettivo etico e politico, le condizioni formative assumono un ruolo determinante per fare in modo che lo sviluppo delle capacità degli allievi non sia condizionato da fattori extrascolastici, quali i contesti familiari e socio-economici di provenienza degli allievi o da caratteristiche personali specifiche, quali l'abilità, il genere, la razza, l'integrità sensoriale o motoria, ecc.

Conciliare gli obiettivi appena esposti, inclusività ed equità, con l'irrinunciabile esigenza di garantire un'educazione di qualità pone di fronte a sfide rilevanti che possono portare alla definizione di sistemi scolastici anche molto diversi tra di loro, da quelli più segregativi a quelli più integrativi. Su quest'ultimo versante, numerose nazioni sono riuscite ad armonizzare in modo ottimale equità e qualità, ottenendo risultati eccellenti distribuiti in maniera equa nella popolazione scolastica. I dati ricavati dalle analisi comparate dei sistemi educativi che tengono conto sia degli indicatori dei risultati (forniti dalle indagini PISA, ma non solo) sia di altri indicatori socio-economici (quali il PIL o la spesa pubblica nell'educazione) mostrano che i paesi che selezionano più tardi ottengono migliori risultati. Inversamente, una selezione precoce associata agli effetti ambientali generati dal raggruppamento degli allievi in base alle capacità, influisce negativamente soprattutto sul percorso di scolarizzazione degli allievi dagli scarsi risultati.

Questo primo riscontro ricavato dal confronto internazionale è servito nella fase di impostazione del progetto di riforma per individuare alcuni sistemi educativi con caratteristiche strutturali molto simili a quelle ticinesi in termini di inclusività ed equità, ma che al contempo attestavano livelli superiori in termini di apprendimento e di risultati scolastici. Il confronto ha inoltre permesso di identificare i fattori all'origine di questo scarto: il sistema educativo ticinese è altrettanto equo e integrativo rispetto ad altri sistemi incentrati sull'inclusività (per esempio quelli scandinavi) ma meno performante in quanto privo di alcune delle misure, degli strumenti e delle condizioni che hanno permesso a questi paesi di meglio affrontare le sfide poste dall'eterogeneità. Fattori che possono essere ricondotti in gran parte a due ambiti: il principio della personalizzazione e le pratiche didattiche legate alla differenziazione. Il dato preliminare fornito dalla comparazione internazionale indica che un'efficace strategia per conciliare obiettivi in apparenza contrastanti come l'equità e la qualità risieda proprio nell'adozione coerente del principio di personalizzazione e nella diffusione sistematica della differenziazione pedagogica.

I due principi appena esposti si prestano tuttavia a molteplici interpretazioni e sfumature. Di fronte a questa pluralità di letture, alla quale corrispondono altrettante pratiche educative e didattiche, la prima parte del rapporto servirà a presentare, discutere e a illustrare scelte e interpretazioni adottate nell'ambito della *Scuola che verrà*.

Preliminarmente e a titolo puramente introduttivo, è possibile affermare che la personalizzazione è qui interpretata in un'ottica prevalentemente strutturale, attraverso cioè un'offerta di griglia oraria maggiormente flessibile rispetto al presente, che permetta a ogni allievo di sviluppare caratteristiche personali già presenti e/o di colmare lacune formative pregresse. La personalizzazione è rivolta sia al settore primario (scuola dell'infanzia e scuola elementare) sia a quello secondario (scuola media), all'interno dei quali è tuttavia realizzata mediante modalità e strumenti diversi.

La differenziazione pedagogica, invece, si traduce all'interno dell'aula in pratiche di insegnamento che tengono conto e valorizzano per quanto possibile le differenze tra gli allievi, attraverso lo sviluppo di procedure didattiche adattate alle diverse specificità e che consentano a ognuno di percorrere l'iter formativo secondo percorsi e tempi diversi in funzione delle possibilità e delle potenzialità individuali.

## I.A Personalizzazione

Il termine 'personalizzazione' si presta a molteplici interpretazioni. A titolo indicativo, due sono gli sfondi teorici all'interno dei quali il principio è stato elaborato. Il primo rinvia a un ripensamento dell'amministrazione e dell'apparato statale, in un'ottica positiva che mette al centro il soggetto piuttosto che la creazione di nuovi servizi. Dal punto di vista pedagogico è stato invece affermato che la personalizzazione potrebbe essere concepita come 'una costellazione di argomenti pedagogici cruciali' che costituiscono un vasto paradigma di riferimento, nel quale confluiscono sia teorie cognitive e pedagogiche sia elementi di attualità. La personalizzazione potrebbe insomma essere considerata come un *fil rouge* per la costruzione della scuola del futuro.

Analogamente alle teorie pedagogiche che da Pestalozzi in poi, passando attraverso la scuola attiva d'inizio Novecento, hanno posto al centro dei loro postulati l'apprendimento dell'allievo, la personalizzazione può essere descritta come un processo attraverso il quale l'allievo è preso in considerazione come 'persona'. La personalizzazione nella scuola crea situazioni educative che contribuiscono a dare all'allievo una sua soggettività e che mirano allo sviluppo della sua personalità e della sua identità. Le situazioni educative tengono conto dell'esperienza dell'allievo, delle sue attitudini, del modo di agire, di quanto già acquisito, dei bisogni e delle aspirazioni. Contribuiscono allo stesso modo allo sviluppo dell'autonomia dell'alunno, permettendogli di apprendere in contesti diversi, all'interno dei quali è capace di capire che cosa ci si aspetti da lui, situandosi, identificandosi e facendo evolvere il suo modo di pensare e i suoi metodi di lavoro, così come la messa in opera di strategie efficaci. Nella personalizzazione si instaura dunque una dinamica di costruzione e assestamento in una prospettiva di apprendimento progressivo. Questa dinamica si sviluppa all'interno di un quadro di riferimento comune all'insieme degli allievi, nel quale ogni allievo si costituisce come membro di una collettività ma anche come persona distinta tra i membri di questa comunità.

Il quadro di riferimento appena descritto riassume efficacemente la visione della personalizzazione adottata dalla *Scuola che verrà* che esclude l'adozione di modelli segregativi orientati alla categorizzazione degli allievi e a un loro raggruppamento in funzione delle capacità. Una scelta radicale, allineata con il quadro legislativo che chiede alla scuola ticinese di essere inclusiva, ma che al contempo solleva alcuni interrogativi e pone di fronte ad alcune sfide da affrontare.

Il nodo principale da sciogliere, e il dibattito pubblico attorno alla *Scuola che verrà* lo ha mostrato con chiarezza, è il seguente: è possibile attraverso un approccio inclusivo, teso alla gestione dell'eterogeneità, portare sia gli allievi con facilità di apprendimento sia quelli che si adattano meno facilmente alle richieste scolastiche, al raggiungimento di risultati scolastici adeguati alle capacità individuali, alle esigenze delle formazioni successive, del mondo del lavoro e in sostanza della società? La risposta che il progetto vuole dare è positiva: il sistema educativo ticinese, sulla base delle caratteristiche attuali e con il contributo delle innovazioni che la *Scuola che verrà* intende introdurre può raggiungere questo obiettivo. In quest'ottica, la personalizzazione e la differenziazione sono due delle metodologie che permettono di affrontare con successo la sfida posta dalla scelta di promuovere una scuola equa, inclusiva e di qualità.

Nella *Scuola che verrà* la personalizzazione si concretizza soprattutto attraverso delle proposte strutturali, che costituiscono quindi delle condizioni importanti e necessarie affinché sia possibile adottare nella pratica didattica una vera e profonda differenziazione pedagogica. Le misure di personalizzazione che il progetto di riforma prevede di adottare intervengono su tre aspetti strutturali dell'insegnamento: le *forme* e gli *approcci didattici*, la *griglia oraria* e le *opzioni*.

La personalizzazione si traduce in misure di tipo strutturale che permettono a ogni allievo di sviluppare caratteristiche personali già presenti e/o di colmare lacune formative pregresse.

### I.A.1 Forme e approcci didattici

La *scuola che verrà* prevede l'offerta sistematica di *quattro forme didattiche* in una prospettiva di didattica differenziata: lezioni, laboratori, atelier e settimane o giornate progetto. Le quattro forme didattiche possono essere concepite come 'strutture' nelle quali trovano espressione

diverse *modalità organizzative* (insegnamento a classe intera, con più classi, a gruppi, ecc.) e *approcci didattici* relativi alla gestione dell'azione didattica (approcci espositivi, dialogici, cooperativi, ecc.). Partendo da quanto già dichiarato nel primo rapporto, nei prossimi paragrafi sono descritte le quattro forme didattiche proposte dalla riforma e sono esplicitate le diverse modalità organizzative e i principali approcci didattici attuabili in classe. Viene infine fornito uno schema riassuntivo dove a ciascuna forma didattica sono associati i diversi approcci didattici utilizzabili.

Le lezioni si caratterizzano come un'attività affidata a uno o due insegnanti, rivolta al gruppo-classe intero, alla classe articolata in gruppi o raggruppando più classi insieme, creando così situazioni a geometria variabile.

Le **lezioni** rappresentano la forma didattica che più si avvicina a ciò che avviene anche oggi a scuola, tenendo conto della specificità di ogni grado scolastico. Le lezioni si caratterizzano come un'attività affidata a uno o due insegnanti, rivolta al gruppo-classe intero, alla classe articolata in gruppi o raggruppando più classi insieme, creando così situazioni a geometria variabile. L'attività è diretta dal docente e prevede generalmente delle consegne di lavoro rivolte agli allievi: situazioni-problema, esercizi, produzioni di varia forma (orale, scritta o grafica). Nel secondo biennio di scuola media, in circostanze particolari, è possibile immaginare lo svolgimento di attività in grandi gruppi composti di più classi, attraverso puntuali presentazioni plenarie tipo 'conferenze', quando la finalità è di offrire agli allievi delle informazioni su un determinato tema. Gli approcci che possono essere impiegati nella lezione vanno potenziati nella prospettiva della differenziazione pedagogica e di una pluralità di approcci al sapere, in relazione ai bisogni formativi degli allievi e ai traguardi che l'insegnante intende privilegiare e far raggiungere ai propri allievi, particolarmente quando lo scopo è quello di costruire concetti e sapere.

I **laboratori** si caratterizzano per l'impiego di metodologie didattiche orientate verso una costruzione attiva del sapere. I laboratori possono essere concepiti come dispositivi nei quali l'insegnante opera una progettazione modellata a partire dal concetto di ricerca, di scoperta o di situazione-problema.

Tale forma organizzativa è già presente nella realtà scolastica a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola media, settore nel quale è realizzata attraverso i laboratori di italiano e scienze naturali e in modo non istituzionalizzato in altre discipline.

I laboratori si caratterizzano per l'impiego di metodologie didattiche orientate verso una costruzione attiva del sapere. Possono essere concepiti come dispositivi nei quali l'insegnante opera una progettazione modellata a partire dal concetto di ricerca, scoperta o situazione-problema.

Trattandosi di esperienze utili a livello formativo e largamente apprezzate da docenti e allievi, si intende estendere e istituzionalizzare queste pratiche nei diversi gradi scolastici, prevedendole ad esempio nella griglia oraria della scuola media. Questa scelta implica dei costi, che si ritengono però irrinunciabili per poter beneficiare di un tipo di attività maggiormente diversificata e attenta alla dimensione dell'apprendimento.

Per quanto concerne la scuola dell'infanzia ed elementare i laboratori possono essere gestiti dal docente titolare, insieme a un docente di appoggio o di sostegno pedagogico. Non va inoltre esclusa la possibilità di affidarne la gestione a docenti diversi, specializzati nella conduzione didattica dei laboratori. Da valutare anche l'opportunità che i docenti possano essere inizialmente accompagnati da colleghi appositamente formati o che hanno svolto esperienze significative in questo ambito. Gli argomenti affrontati nei laboratori possono essere collegati con il progetto di classe, di istituto o rivolti a particolari temi. È anche auspicabile proporre laboratori interdisciplinari o multidisciplinari, che favoriscano una riflessione comune attorno a più discipline o allo sviluppo di competenze trasversali.

Per quanto concerne la scuola media, i laboratori sono caratterizzati da gruppi a effettivi ridotti eterogenei, costituiti indicativamente da tre gruppi ogni due classi. I laboratori sono previsti nelle discipline seguenti: italiano, francese, tedesco, inglese, storia e civica, geografia, matematica e scienze naturali. Il laboratorio è gestito unicamente dai docenti disciplinari.

I laboratori oltre a essere luoghi privilegiati per l'apprendimento attivo degli allievi, sono anche luoghi per lo sviluppo della cultura collaborativa tra insegnanti. Infatti, pur garantendo l'autonomia didattica in aula, è incoraggiata la programmazione comune tra docenti che conducono laboratori paralleli. La scomposizione delle sezioni/classi in gruppi potrà anche favorire lo scambio di gruppi tra docenti, come pure il co-insegnamento.

Gli **atelier** costituiscono una forma didattica prevista unicamente per la scuola media, basata su un supporto personalizzato al percorso di apprendimento degli allievi. Sul piano metodologico gli atelier sono qualificati dall'impiego di un approccio tutoriale che, attraverso differenti metodologie, rivolge una particolare attenzione alle attitudini e ai bisogni dei singoli, lasciando spazio anche alle richieste formulate dagli allievi rispetto al loro percorso di apprendimento. In sostanza, il docente non è chiamato a preparare delle 'lezioni' o delle 'attività', ma si mette a disposizione elaborando interventi didattici mirati. Per questa forma didattica sono previsti appositi momenti pienamente integrati all'interno della griglia oraria. Questa caratteristica distingue l'atelier dalle esperienze di 'studio assistito', generalmente situate al di fuori della griglia, facoltative e gestite non necessariamente da docenti dell'istituto.

Nel primo biennio saranno offerti atelier per l'italiano e la matematica, mentre nel secondo saranno coinvolte la matematica e le lingue seconde.

La frequenza di un atelier ha lo scopo di permettere all'allievo di riprendere temi e concetti svolti nelle lezioni, facendosi aiutare su quanto non ha capito a sufficienza, oppure approfondendo ed esercitandosi nel caso abbia delle competenze particolarmente avanzate. Questa forma didattica, oltre a permettere agli allievi un avanzamento secondo il proprio ritmo, favorisce il supporto tra pari: un allievo più preparato su una determinata tematica può infatti aiutare coloro che hanno maggiori difficoltà, senza la necessità che il docente intervenga in maniera diretta. Al docente è richiesto di mettere al servizio degli allievi le proprie conoscenze e competenze, per sostenerli nel consolidamento degli apprendimenti. Per gli atelier, come per i laboratori, è previsto di creare indicativamente tre gruppi a partire da due classi, che si possono organizzare in modalità diverse a seconda delle esigenze degli allievi. Vista la peculiarità degli atelier il terzo docente, a differenza dei laboratori, potrà essere un docente di sostegno pedagogico, o un'altra 'risorsa interna all'istituto'. Anche l'atelier sarà un luogo privilegiato di collaborazione, nel quale diversi docenti, che si distinguono anche nel ruolo, possono interagire nell'ottica di favorire la differenziazione pedagogica.

Le **settimane o giornate progetto** designano un'attività didattica basata sull'impiego di una o più giornate scolastiche per realizzare un determinato progetto didattico. Sul piano metodologico è previsto l'utilizzo di una pluralità di metodologie didattiche in funzione dello specifico progetto a cui sono orientate.

La griglia oraria odierna degli allievi è completamente occupata da forme didattiche che privilegiano l'insegnamento disciplinare. Per approfondire con gli alunni temi inerenti alla formazione generale, così come previsto dal nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, gli istituti necessitano di tempi e di spazi concepiti appositamente per lo svolgimento di attività didattiche che possano promuovere gli ambiti formativi 'Tecnologie e media', 'Salute e benessere', 'Scelte e progetti personali', 'Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza' e 'Contesto economico e consumi'. Oltre agli aspetti legati alla formazione generale, le settimane progetto potranno accogliere attività che non trovano spazio in griglia oraria.

Svincolate dalla rigidità della griglia oraria settimanale e contraddistinte dalla pluralità di metodologie didattiche attuabili, le settimane o giornate progetto promuovono inoltre lo sviluppo delle competenze trasversali degli alunni e favoriscono lo svolgimento di percorsi di apprendimento interdisciplinari in cui gli allievi, superando i confini tracciati dalle materie scolastiche, possono anche realizzare produzioni concrete (ad esempio siti web, giornalini, rappresentazioni sceniche, cartelloni, ecc.).

Ogni istituto scolastico prevede una programmazione pluriennale delle settimane/giornate progetto allo scopo di suddividere adeguatamente le attività formative sulle fasce di classi. Il documento *Idee e suggerimenti per la realizzazione delle giornate progetto negli istituti di scuola media*, pubblicato dall'Ufficio dell'insegnamento medio nel 2010, illustra in maniera chiara le potenzialità di questa forma didattica.

Gli atelier costituiscono una forma didattica prevista unicamente per la scuola media, basata su un supporto personalizzato al percorso di apprendimento degli allievi. Sul piano metodologico sono qualificati dall'impiego di un approccio tutoriale che tiene conto dei bisogni di apprendimento e delle attitudini dei singoli, attraverso differenti metodologie.

Le settimane o giornate progetto designano un'attività didattica basata sull'impiego di una o più giornate scolastiche per realizzare un determinato progetto didattico. Sul piano metodologico è previsto l'utilizzo di una pluralità di approcci.

Di seguito riportiamo un elenco dettagliato, ma non esaustivo, dei diversi approcci didattici attuabili all'interno delle diverse forme didattiche:

- *Approcci espositivi*: esposizione sistematica e strutturata di contenuti di sapere attraverso il canale verbale o in associazione con supporti audiovisivi (conferenza, informazione, ecc.).
- *Approcci esercitativi*: rinforzo e consolidamento di abilità e contenuti di sapere basilari attraverso attività esercitative e applicative (esercizi, allenamento, ecc.).
- *Approcci operativi*: sviluppo di progetti connessi ai diversi saperi disciplinari attraverso un'attivazione diretta degli allievi (didattica per progetti, didattica per problemi, ecc.).
- *Approcci cooperativi*: co-costruzione del sapere attraverso gruppi di lavoro organizzati e strutturati (apprendimento cooperativo, gruppi di progetto, ecc.).
- *Approcci per scoperta*: attività di ricerca e di elaborazione di risposte a domande e problemi attraverso un'esplorazione diretta degli allievi (ricerca didattica, risoluzione di problemi, ecc.).
- *Approcci metacognitivi*: riflessione sulla propria esperienza di apprendimento e sui suoi risultati attraverso l'introspezione e il confronto con gli altri (autovalutazione, didattica metacognitiva, ecc.).
- *Approcci dialogici*: esplorazione e analisi di un tema condiviso attraverso la discussione e il confronto dei punti di vista (discussione, filosofia con i bambini, ecc.).
- *Approcci simulativi*: simulazione di situazioni e contesti di vita, reali o inventati, attraverso l'azione diretta e l'impiego di scenari o attrezzature (giochi di ruolo, animazione teatrale, ecc.).
- *Approcci tutoriali*: modalità di accompagnamento del processo di apprendimento attraverso forme di supporto cognitivo e socio-emotivo (tutoraggio, sostegno/facilitazione, ecc.).

La tabella seguente sintetizza per ciascuna delle quattro forme didattiche i diversi approcci didattici utilizzabili a dipendenza delle circostanze ed evidenzia le potenzialità di una loro integrazione nella prospettiva di una didattica differenziata e attenta alle esigenze formative dei singoli allievi.

Forme didattiche / Approcci	Espositivi	Esercitativi	Operativi	Cooperativi	Per scoperta	Metacognitivi	Dialogici	Simulativi	Tutoriali
Lezioni	●	●		●	●	●	●	●	
Laboratori			●	●	●	●		●	
Atelier		●		●	●	●			●
Giornate progetto	●	●	●	●	●	●	●	●	

## La riorganizzazione della griglia oraria

I.A.2

L'organizzazione della griglia oraria scolastica è un tema che mette in luce la grande complessità dei fenomeni che caratterizzano l'ambito educativo. La maggior parte degli studi che hanno esaminato le possibili varianti riguardo all'organizzazione del tempo scolastico non è in effetti giunta a risultati univoci, dal momento che per ottenere miglioramenti a livello di apprendimento l'intervento sulla sola griglia oraria non è di per sé mai sufficiente. Ogni alterazione praticata sugli aspetti strutturali di un sistema educativo deve pertanto considerare anche i processi umani e professionali che avvengono all'interno del sistema. L'apparente semplicità con la quale cambiamenti strutturali possono essere implementati tende in effetti a mettere in ombra l'esigenza di intervenire anche sulle modalità operative degli attori attivi all'interno del sistema, nonché delle organizzazioni scolastiche. In assenza di un'attenzione mirata a questo duplice piano di intervento, le modifiche strutturali produrranno difficilmente effetti positivi, per esempio in termini di successo scolastico degli allievi. I legami tra organizzazione e modalità didattiche non possono quindi essere ignorati e ogni intervento sull'articolazione del tempo scolastico è da considerarsi come direttamente connesso alle modalità pedagogiche e didattiche impiegate. Altro fattore rilevante che influenza la riuscita di una riformulazione della griglia oraria scolastica, è costituito dalle misure di sviluppo professionale attraverso le quali i docenti sono accompagnati nell'adozione di una nuova articolazione del tempo d'insegnamento.

L'introduzione nella scuola media di un nuovo tipo di organizzazione della griglia oraria scolastica ispirata al modello dei blocchi, così come le ipotesi formulate per la scuola dell'infanzia ed elementare, sono dunque interconnesse all'adozione di un modello di insegnamento centrato sull'allievo e orientato verso la differenziazione e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Allo stesso tempo, le proposte del progetto tengono conto del fatto che una simile misura di riorganizzazione genera ripercussioni sulla logistica scolastica, coinvolge la dimensione finanziaria e influenza la gestione del tempo di docenti e allievi.

Per quanto riguarda la scuola media, nell'intento di creare una ripartizione del tempo scolastico il più possibile aderente al principio della personalizzazione e alle forme didattiche a essa collegate, e per assicurare un'adeguata messa in atto del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* basato su un modello per competenze, si propone l'introduzione di un'organizzazione in diverse sequenze del tempo scolastico.

Nella scuola dell'infanzia ed elementare invece, l'organizzazione del tempo scolastico è già attualmente caratterizzata da una grande flessibilità e il progetto di riforma non intende intervenire su questo modello consolidato e funzionale, ma propone alcuni accorgimenti che potranno diversificare il lavoro all'interno di questi settori, rendendolo anche più efficace.

#### a) Proposte strutturali per le scuole comunali

Poiché l'insegnamento è prevalentemente affidato a uno o due docenti per sezione, le griglie orarie della scuola dell'infanzia e della scuola elementare sono molto più flessibili e meno rigide di quelle degli ordini scolastici superiori. L'integrazione delle proposte elaborate dal progetto di riforma non prevede dunque l'allestimento di nuove griglie orarie; si propongono invece alcuni cambiamenti strutturali che potranno sostanzialmente essere formalizzati con poche modifiche al regolamento della legge settoriale e alle disposizioni per i docenti.

Una possibilità che dovrà essere attentamente valutata alla luce delle sperimentazioni già in atto è quella di armonizzare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare favorendo, laddove le condizioni lo permettono, la costituzione di biclassi durante il primo biennio della scuola elementare. In questo modo, coerentemente con i postulati HarmoS, verrebbe attuato un passaggio graduale dalla presenza contemporanea di tre livelli di età alla scuola dell'infanzia, ai due nel primo biennio della scuola elementare (che unitamente agli anni di scuola dell'infanzia costituisce il primo ciclo HarmoS) per giungere, infine, al solo livello (monoclasse) che caratterizza principalmente gli ultimi tre anni delle scuole elementari. Attraverso questo modello organizzativo si costituirebbero di fatto degli spazi di insegnamento/apprendimento ideali in cui offrire ai bambini tempi di percorrenza diversificati in relazione al loro sviluppo intellettuale, alla loro maturità affettiva, allo sviluppo fisico e sociale.

*La Scuola che verrà* intende anche favorire un passaggio più armonioso dalle scuole elementari alle scuole medie, confrontando progressivamente l'allievo con più figure d'insegnanti e quindi offrendo al docente occasioni d'insegnamento più vicine ai propri interessi personali e alle proprie inclinazioni. A questo scopo l'insegnamento dello studio d'ambiente e della lingua francese nella scuola elementare potrà essere suddiviso nel secondo ciclo tra i docenti. La trattazione degli argomenti storici, geografici o scientifici può in questo senso essere ripartita fra più insegnanti all'interno di una progettazione condivisa. Nel caso fossero presenti all'interno dell'istituto più sezioni della stessa classe, un docente può occuparsi del proprio settore per tutte le sezioni. Laddove esistesse una sola sezione per classe, come negli istituti scolastici di piccole dimensioni, il docente può assumere l'insegnamento del proprio ambito in tutte le sezioni del secondo ciclo.

Le misure appena elencate non vogliono tuttavia mettere in discussione il ruolo dei docenti generalisti all'interno delle scuole comunali: la loro presenza resta una prerogativa essenziale in un settore in cui l'aspetto educativo è preminente mentre la componente disciplinare si delinea progressivamente.

L'apparente semplicità con la quale cambiamenti strutturali possono essere implementati tende a mettere in ombra l'esigenza di intervenire anche sulle modalità operative degli attori attivi all'interno del sistema, nonché delle organizzazioni scolastiche. In assenza di un'attenzione mirata a questo duplice piano di intervento, le modifiche strutturali produrranno difficilmente effetti positivi, per esempio in termini di successo scolastico degli allievi.

Laddove le condizioni lo permettono costituzione di biclassi durante il primo biennio della scuola elementare in modo da favorire un passaggio graduale dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare.

## b) L'organizzazione a blocchi del tempo scolastico: considerazioni generali

Negli Stati Uniti, dove sono stati applicati modelli di organizzazione a blocco (*block schedule*), la maggior parte degli insegnanti ha continuato a praticare lezioni frontali, indipendentemente dal contesto di riferimento, sia esso organizzato attraverso blocchi o in modo tradizionale. Laddove invece l'introduzione di nuovi modelli organizzativi basati sugli orari a blocco si è svolta tenendo conto dei fattori appena citati, si sono potuti rilevare effetti positivi in termini di clima e di risultati scolastici che hanno a loro volta influenzato positivamente l'introduzione di innovazioni didattiche.

L'insegnamento a blocchi tende a concentrare le sequenze di apprendimento, densificandole e creando una maggiore continuità didattica. Inoltre, questo tipo di organizzazione del tempo scolastico considera all'interno del blocco di insegnamento anche il tempo necessario agli allievi per la revisione e lo studio individuale e migliora l'allocazione delle risorse e l'utilizzo del tempo disponibile.

A livello svizzero (e in particolare nella Svizzera tedesca e francese) le riflessioni sulla modifica dell'organizzazione del tempo scolastico si sono soprattutto interessate ai settori della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, nell'intento di introdurre modelli organizzativi che mirassero ad armonizzare il tempo scolastico con le attività parascolastiche e le esigenze familiari, cercando al contempo di produrre una transizione da un orario variegato verso un'organizzazione più omogenea attraverso l'introduzione di orari a blocco.

Rilevante a questo proposito il contributo del gruppo di lavoro 'Horaires-blocs' della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) che ha elaborato modelli di insegnamento definiti a 'geometria variabile' caratterizzati dall'alternanza di blocchi d'insegnamento dispensati al gruppo classe intero, oppure a gruppi classe dimezzati. Il modello (ispirato a pratiche già in uso per esempio nei Cantoni di Soletta e di Basilea campagna) produce per gli allievi una griglia oraria sviluppata irregolarmente sul corso della settimana. Per i docenti, il modello prevede l'adozione di forme di co-insegnamento e la creazione di *pool* di insegnanti. Sebbene le proposte formulate dal gruppo di lavoro della CDPE siano riferite unicamente al contesto della scuola dell'infanzia ed elementare, esse tendono a confermare il legame inscindibile tra organizzazione del tempo scolastico e modalità didattiche. Anzi, il gruppo di lavoro ipotizza una correlazione tra la variabilità dell'organizzazione del tempo scolastico e la propensione all'adozione di pratiche di insegnamento differenziate strutturalmente.

A livello cantonale l'impiego di un'organizzazione a blocchi del tempo scolastico è diffusa tra le scuole professionali. La scelta di un tale modello risponde alle esigenze di pianificazione imposte dal sistema della formazione duale che deve tener conto delle specificità dei settori professionali dai quali gli allievi provengono (stagionalità, turni di servizio, ecc.). Un esempio di organizzazione a blocchi è presente presso la scuola arti e mestieri di Bellinzona dove l'introduzione del modello organizzativo risponde alla necessità di frazionare il meno possibile lo svolgimento delle attività pratiche, diminuendo così i tempi dedicati alla preparazione delle attrezzature, alla loro pulizia e al riordino di strumenti e materiali. L'orario a blocchi permette poi di poter disporre di una maggiore continuità durante i periodi di insegnamento. Non da ultimo, tenuto conto che le lezioni di cultura generale e cultura scientifica di base sono identiche per i quattro indirizzi professionali offerti agli allievi, l'orario a blocco permette la costituzione di classi miste, favorendo così lo scambio di esperienze e l'integrazione tra gli studenti provenienti dai diversi indirizzi.

L'insegnamento a blocchi nelle scuole professionali tende dunque a concentrare le sequenze di apprendimento, densificandole e creando una maggiore continuità didattica. Inoltre, questo tipo di organizzazione del tempo scolastico considera all'interno del blocco di insegnamento anche il tempo necessario agli allievi per la revisione e lo studio individuale e migliora l'allocazione delle risorse e l'utilizzo del tempo disponibile.

## c) Proposte strutturali per le scuole medie

Le considerazioni riportate di seguito concernono la scuola media e illustrano gli aspetti fondamentali che permettono di passare da una griglia oraria statica a una più flessibile e dinamica in grado di proporre le diverse forme didattiche e introdurre delle possibilità di scelta da parte degli allievi, per quanto riguarda le opzioni.

La griglia oraria è strutturata su sequenze di 5 settimane, all'interno delle quali si svolgono le attività didattiche necessarie per sviluppare competenze e apprendimenti durevoli. Inoltre le 5 settimane sono un periodo nel quale è possibile realizzare un progetto che ha una sua completezza e che viene concepito in continuità con quanto proposto prima e dopo. Questo significa che allievi e docenti ricevono all'inizio dell'anno due orari che si succedono di regola ogni 5 settimane. Le 36.5 settimane che compongono un anno scolastico vengono divise in 30 settimane dove si alternano le due sequenze (ognuna quindi viene ripetuta per tre volte) e in 6.5 settimane dove si propongono le giornate progetto.

Lo schema seguente evidenzia una possibile suddivisione delle sequenze.

SETTIMANE																																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
SEQUENZA A					S	P	SEQUENZA B					SEQUENZA A					S	P	SEQUENZA B					S	P	SEQUENZA A					SEQUENZA B				

Le materie sono ripartite in queste due sequenze assumendo tre tipologie distinte: discipline impartite durante tutto l'anno con ore variabili (dette 'discipline con continuità con ore variabili'); discipline che hanno pure una continuità durante tutto l'anno ma con ore fisse (dette 'discipline con continuità con ore fisse'); discipline proposte in un'unica sequenza (dette 'discipline a blocco'). La ripartizione delle materie nelle tre tipologie varia a dipendenza del modello e sarà esplicitata più avanti.

Si propone inoltre di intensificare le ore di alcune discipline in determinate sequenze in quanto l'apprendimento intensivo può risultare più efficace, dato che vengono create le condizioni per introdurre le diverse forme didattiche proposte allo scopo di sviluppare percorsi di apprendimento più articolati e integrati.

Le modalità appena esposte sono state sviluppate secondo due modelli differenti e alternativi, che, pur essendo basati sugli stessi principi comuni, si riferiscono a delle visioni leggermente diverse. All'interno dei due modelli vi è una proposta relativa all'orario dell'allievo e una riguardante l'onere del docente; le due non sono interdipendenti e possono dunque essere combinate a piacimento. Si è deciso di mettere in consultazione entrambi i modelli per permettere un confronto aperto e costruttivo allo scopo di individuare i punti positivi e critici di ognuno di essi e di valutare quale combinazione di proposte risulti la più funzionale.

#### Modello 1

Il primo modello presentato prevede una modifica nella struttura dell'orario dell'allievo, con un numero fisso di lezioni ordinarie pari a 30 ore settimanali. Queste ultime comprendono anche laboratori e atelier. Le restanti 3 ore settimanali saranno utilizzate per altre attività che potranno essere condotte unicamente da risorse interne, da risorse interne e/o da risorse esterne oppure da sole risorse esterne. La denominazione di 'altre attività', che appare nel modello di griglia illustrato di seguito, comprende:

- attività di accompagnamento svolte dal docente di classe, educazione alle risorse digitali, didattica disciplinare, insegnamento religioso facoltativo, ecc. (condotte da risorse interne);
- opzioni, progetti interdisciplinari, aiuto allo studio, didattica disciplinare in collaborazione con associazioni, attività di promozione e prevenzione, educazione alla cittadinanza, ecc. (condotte da risorse interne e/o risorse esterne);

Importante ricordare che, attualmente, il numero di ore dell'allievo dedicate alle lezioni ordinarie non sempre equivale effettivamente a 33.

Per quanto riguarda la ripartizione delle discipline nelle tre tipologie descritte in precedenza, all'interno delle *discipline con continuità con ore variabili* troviamo le seguenti materie: italiano, francese, tedesco, inglese, matematica, scienze naturali (tranne in prima e seconda) ed edu-

Strutturazione della griglia oraria in sequenze che, alternandosi, si susseguono ogni 5 settimane. Nelle restanti 6.5 settimane sono proposte le giornate/ settimane progetto. Le materie assumono tre tipologie distinte: discipline con continuità con ore variabili, discipline con continuità con ore fisse, discipline a blocco.

cazione fisica. Nelle *discipline con continuità con ore fisse* è prevista unicamente l'ora di classe, mentre nelle *discipline a blocco* si trovano: geografia, storia e civica, educazione visiva, arti plastiche ed educazione musicale. Non vengono considerate in nessuna categoria le materie facoltative, le opzioni e le ore dedicate ad 'altre attività'.

**Modello 1:**  
l'orario dell'allievo è suddiviso in 30 ore settimanali di lezioni ordinarie e 3 ore settimanali dedicate ad altri tipi di attività. Il docente sarà chiamato ad una presenza di 23 ore in classe (lezioni, laboratori, atelier), mentre nelle restanti 2 ore sarà presente in sede per lo svolgimento di altri tipi di attività.

In questo modello una parte delle 6.5 settimane progetto previste sarà dedicata alle discipline attraverso la proposta di attività mirate. In questo modo, malgrado la diminuzione delle ore settimanali di lezione seguite dagli allievi, il numero complessivo di ore dedicate alle diverse discipline rimarrà invariato.

L'orario di lavoro del docente rimane immutato ed equivale a 25 (o 28) ore settimanali. La composizione del tempo di lavoro è invece modificata e prevede la presenza di 23 ore in classe (lezioni, laboratori, atelier); le restanti 2 ore (72 annuali), per le quali è richiesta la presenza in sede, saranno dedicate allo svolgimento di altri tipi di attività in linea con i principi dichiarati nella riforma (partecipazione a incontri di istituto, gruppi di materia, collaborazione con colleghi, programmazione, organizzazione di giornate progetto, accompagnamento dell'allievo, ecc.).

La complessità del lavoro richiesto a un docente (preparazione dettagliata delle lezioni, elaborazione dei momenti di verifica delle conoscenze apprese dagli allievi, correzione di lavori svolti in classe, rivisitazione di strategie per l'insegnamento, ecc.) ha da tempo imposto un coefficiente di adattamento per il calcolo della singola ora-lezione (unità di base per il calcolo della percentuale d'impiego del singolo) riferito al tempo reale di lavoro investito. In pratica, un'ora-lezione corrisponde a 2 ore di lavoro effettive (amministrative). Questa premessa permette di capire l'importante 'capitale di risorse' a cui ogni singola sede scolastica coinvolta nella riforma, potrà attingere. La riduzione a 23 ore di insegnamento settimanali proposta per tutti i docenti porterà infatti ad avere nella mezza giornata libera da lezioni previste nelle sequenze A e B un interessante monte ore di presenza del corpo docenti. Una parte di questo 'capitale' sarà sicuramente utilizzato dai gruppi di materia per coordinare, pianificare ed elaborare le nuove forme didattiche proposte, ma rimarrà comunque un numero importante di ore di lavoro che i docenti potranno impiegare per la realizzazione (anche in collaborazione con risorse esterne) di alcune attività puntuali legate alla didattica disciplinare, all'aiuto allo studio, all'educazione ai media digitali, ai progetti interdisciplinari, alle attività di prevenzione e promozione della salute, all'educazione alla cittadinanza e ad altre attività.

Di seguito il modello di griglia oraria per gli allievi.

	I		II		III		IV		
	A	B	A	B	A	B	A	B	
1 L'insegnamento religioso, facoltativo, viene proposto durante le ore dedicate alle 'altre attività'.	Italiano	5 (2 lab) <sup>6</sup>	4	3	5 (2 lab)	5 <sup>6</sup>	6 (2 lab)	6 (2 ita/sci)	6(2 ita/sci)
2 Un'ora lezione si sovrappone a quella di educazione fisica, l'altra si svolge fuori orario.	Francese	3 <sup>6</sup>	4 (2 lab)	2 <sup>6</sup>	3 (2 lab)				
	Tedesco			4 (2 lab)	2	1	3 (2 lab)	2 <sup>6</sup>	3 (2 lab)
3 Un'ora lezione si sovrappone a quella di italiano, l'altra si svolge fuori orario.	Inglese				3 (2 lab)	2	2		4 (2 lab)
	Storia e civica	-	4 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-	4 (2 lab) <sup>6</sup>	-	4 (2 lab)
4 Un'ora lezione si sovrappone a quella di italiano, un'altra a quella di educazione fisica, le altre due si svolgono fuori orario.	Geografia	4 (2 lab)	-	3 (2 lab) <sup>6</sup>	-	4 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-
	Matematica	5 (2 lab)	3	4 (2 lab) <sup>6</sup>	3	3	5 (2 lab)	5 (2 lab)	3
5 L'istituto decide se organizzare l'atelier di tedesco o inglese e adeguare di conseguenza le ore delle rispettive discipline.	Scienze naturali	-	5 <sup>6</sup>	-	4	2 (2 sci/eal) <sup>6</sup>	4 (2 sci/eal)	3 (2 sci/ita)	3 (2 sci/ita)
	Ed. visiva	4	-	4	-	4	-		
6 Discipline per cui sono previste delle attività durante le settimane progetto.	Ed. musicale	3 <sup>6</sup>	-	4	-	2	-		
	Arti plastiche	-	4 (metà cl.)	-	4 (metà cl.)				
7 Gli atelier disciplinari si alternano di settimana in settimana.	Ed. fisica	3	3	3	2 <sup>6</sup>	3	3	3	2 <sup>6</sup>
	Ora di classe	1	1	1	1	1	1	1	1
	Atelier <sup>7</sup>	2 (Ita/Mat)	2 (Ita/Mat)	2 (Ita/Mat)	2 (Ita/Mat)	2 (Mat/Ted)	2 (Mat/Ted)	2 (Mat/Ing-Ted) <sup>5</sup>	2 (Mat/Ing-Ted) <sup>5</sup>
	Altre attività	3	3	3	3	3	3	3	3
	Opzione capacità espressive e tecniche							2	2
	<b>Totale obbligatorie</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>
	Insegnamento religioso <sup>1</sup>	1 (opzione)	1 (opzione)	1 (opzione)	1 (opzione)	1 (opzione)	1 (opzione)	1 (opzione)	1 (opzione)
	Opzione francese					2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>
	Opzione latino					2 <sup>3</sup>	2 <sup>3</sup>	4 <sup>4</sup>	4 <sup>4</sup>
	<b>Totale facoltative</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

### Modello 2

Anche la griglia illustrata nel modello 2 prevede l'alternanza di due piani orari settimanali intercalati da 6.5 settimane progetto e contempla le forme didattiche del laboratorio e dell'atelier. Tuttavia, diversamente da quanto proposto nel modello 1, questa struttura non apporta alcuna modifica all'orario dell'allievo, che rimane quindi conforme alle disposizioni indicate nell'attuale art. 21 del Regolamento della scuola media. Se nel modello 1 i corsi opzionali sono inseriti sin dal primo anno nella pianificazione dei due blocchi dell'offerta formativa, nel modello 2 essi sono proposti anzitutto nelle settimane progetto.

La ripartizione delle discipline nelle tre tipologie proposta nel modello 2 è simile a quella del modello 1 con qualche piccola distinzione. Nelle *discipline con continuità con ore variabili* troviamo le seguenti materie: italiano, francese, tedesco, inglese e matematica. Nelle *discipline con continuità con ore fisse* troviamo invece educazione fisica, educazione musicale e l'ora di classe, mentre nelle *discipline a blocco* troviamo geografia, storia e civica, scienze naturali (tranne in terza media), educazione visiva e arti plastiche. Anche in questo caso materie facoltative e opzioni non sono inserite in nessuna categoria.

Per quanto riguarda l'orario del docente è previsto un orario di base di 25 ore (come attualmente) da cui potrà essere dedotto del tempo per attività innovative. Questa misura è immaginata per permettere ai docenti di svolgere attività all'interno del gruppo di materia, partecipare agli incontri di istituto, organizzare le giornate progetto, ecc. Un ulteriore riconoscimento orario può essere ottenuto per la conduzione di progetti specifici.

Di seguito l'esempio di griglia oraria

	I		II		III		IV	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Italiano	6 (2 lab)	4 (2 lab)	3	5 (2 lab)	6 (2 lab)	6 (2 lab)	6 (2 lab)	6 (2 lab)
Francese	4	4 (2 lab)	3	3 (2 lab)				
Tedesco			4 (2 lab)	2	2 (2 lab)	2	2	2 (2 lab)
Inglese					2	3 (2 lab)	3 (2 lab)	3 (2 lab)
Storia e civica	4 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-	5 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-
Geografia	4 (2 lab)	-	4 (2 lab)	-	-	4 (2 lab)	4 (2 lab)	-
Matematica	5 (2 lab)	3	5 (2 lab)	3	5 (2 lab)	3	4 (2 lab)	4 (2 lab)
Scienze naturali (ed.al)	-	6 (2 lab)	-	4 (2 lab)	4 (2 lab/ed. al.)	4 (2 lab/ed. al.)	-	6 (2 lab)
Ed. visiva	-	4	-	4	-	4		
Ed. musicale	2	2	2	2	1	1		
Arti plastiche	-	4 (metà cl.)	-	4 (metà cl.)				
Ed. fisica	3	3	3	3	3	3	3	3
Ora di classe	1	1	1	1	1	1	1	1
Atelier <sup>6</sup>	2 (Ita/Mat)	2 (Ita/Mat)	2 (Ita/Mat)	2 (Ita/Mat)	2 (Mat/Ted)	2 (Mat/Ted)	2 (Mat/Ted)	2 (Mat/Ted)
Opzione capacità espressive e tecniche							2	2
Opzione di orientamento							2	2
Insegnamento religioso <sup>1</sup>	2	-	2	-	2	-	-	2
<b>Totale ore insegnamento</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>
Opzione francese					2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	2 <sup>3</sup>	2 <sup>3</sup>
Opzione latino					2 <sup>4</sup>	2 <sup>4</sup>	4 <sup>5</sup>	4 <sup>5</sup>
<b>Totale facoltative</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>

**Modello 2:** rispetto al modello 1 questa struttura non modifica l'orario dell'allievo e prevede per il docente un orario di base di 25 ore da cui potrà essere dedotto del tempo per attività innovative. Un ulteriore riconoscimento orario può essere ottenuto per la conduzione di progetti specifici.

- 1 L'insegnamento religioso è previsto nella griglia oraria degli allievi, ma è facoltativo.
- 2 Un'ora lezione si sovrappone a quella di educazione fisica, l'altra si svolge fuori orario.
- 3 Le ore di insegnamento del francese si sovrappongono a quelle dell'opzione di orientamento.
- 4 Un'ora lezione si sovrappone a quella di italiano, l'altra si svolge fuori orario.
- 5 Un'ora lezione si sovrappone a quella di italiano, un'altra a quella di educazione fisica, le altre due si svolgono fuori orario.
- 6 Gli atelier disciplinari si alternano di settimana in settimana.

### Le opzioni

Come previsto al momento dell'introduzione della scuola media unica, la riforma vuole proporre agli allievi un ventaglio di opzioni variegato, all'interno del quale poter scegliere ciò che meglio corrisponde al loro profilo attitudinale, alle loro aspirazioni e ai loro interessi.

Questa possibilità sarà contemplata da entrambi i modelli di orario per l'allievo: nel primo modello sono presenti nella griglia oraria relativa a tutti gli anni scolastici 3 ore dedicate alle

**Proposta di un ventaglio variegato di opzioni suddivise in tre categorie:**  
 opzioni orientative,  
 opzioni sportive/creative,  
 opzioni di approfondimento.

opzioni (5 in quarta media). Nel secondo modello le opzioni saranno svolte nello spazio dedicato alle settimane/giornate progetto (6.5 settimane totali che potranno essere utilizzate per lo svolgimento di opzioni, per lo sviluppo di tematiche di formazione generale o per altre attività di sede). In entrambi i modelli agli allievi saranno offerte tre categorie di opzioni all'interno delle quali potranno scegliere. La scelta dell'allievo sarà preparata in collaborazione con il docente di classe e con la famiglia, affinché rispecchi realmente il profilo dello studente e i suoi interessi. Per l'organizzazione delle opzioni gli istituti di dimensioni ridotte potranno essere raggruppati in modo da offrire anche in questi contesti un'ampia scelta di possibilità.

Le opzioni si divideranno nelle seguenti categorie:

- a) *opzioni orientative*, le quali hanno lo scopo di sostenere l'allievo nel processo di scelta professionale, confrontandolo con pratiche vicine al mondo del lavoro. All'interno di questo tipo di opzioni l'allievo potrà 'toccare con mano' la realtà di alcune professioni essendo seguito da artigiani del territorio (che abbiano anche una formazione educativa) che potranno avere il ruolo di formatori per queste materie.
- b) *opzioni sportive/creative* attraverso le quali si mira a sviluppare la creatività dell'allievo così come la sua relazione con il corpo. All'interno di questa categoria trovano spazio attività quali lo sport, la danza, il teatro, la fotografia, le arti applicate, ecc.
- c) *opzioni di approfondimento* all'interno delle quali l'allievo con particolari capacità scolastiche potrà trovare delle possibilità di approfondimento delle materie già trattate o di nuove discipline. Trovano spazio in questa categoria approfondimenti scientifici, linguistici, letterari, tecnologici, matematici, ecc.

## Differenziazione

I.B

La scuola pubblica è tenuta a fornire a tutti una formazione, garantendo apprendimenti comuni. Allo stesso tempo tuttavia, la scuola si indirizza ad allievi che sono uno diverso dall'altro in relazione alle esperienze sociali e al vissuto familiare, al loro stile di apprendimento e al tipo di intelligenza che prevale nel processo di apprendimento.

Il principio di universalità e inclusività, rafforzato soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ha prodotto una scuola che offre eguali opportunità a tutti gli allievi indipendentemente dal sesso, dal luogo di residenza o provenienza, o ancora dal ceto sociale di appartenenza, ed è stato realizzato proponendo a tutti uno stesso insegnamento, ovvero garantendo a tutti la stessa offerta formativa il più a lungo possibile nel corso del curriculum scolastico obbligatorio.

La promozione di pari opportunità e di una formazione più democratica ha portato alla riduzione delle forme di differenziazione strutturale, al fine di rispondere in maniera più coerente alle richieste della società (ragioni che sono alla base della creazione della scuola media). Questa strada è però stata in parte attenuata con l'introduzione di alcune forme di differenziazione curricolare: in un primo tempo gli allievi del secondo ciclo della scuola media sono stati suddivisi in 'sezioni A' (per gli allievi più forti) e 'sezioni B' (per gli allievi più deboli), sostituite poi dai livelli 1 e 2 in tre discipline (matematica, tedesco e francese) e infine dai corsi A e B (matematica e tedesco).

Le differenziazioni strutturali hanno tuttavia mostrato i loro limiti e non sono riuscite a risolvere né il problema degli apprendimenti minimi negli allievi più in difficoltà e con poca motivazione, né sono riuscite a fornire stimoli supplementari agli allievi più dotati e più interessati. Se da una parte si può affermare che la scuola dell'obbligo ha raggiunto l'obiettivo di permettere a un numero maggiore di allievi di accedere alle formazioni superiori, i risultati ottenuti non possono ancora essere considerati soddisfacenti per quanto riguarda le forme di suddivisione

curricolare nella seconda parte della scuola media e per il raggiungimento da parte di tutti gli allievi degli obiettivi di base.

L'applicazione delle strategie di differenziazione strutturale ha poi generato alcuni effetti indesiderati. Originariamente i 'corsi base' erano destinati alla maggioranza degli allievi mentre quelli 'attitudinali' erano stati concepiti solo per una minoranza ridotta di allievi caratterizzati da una dichiarata facilità di apprendimento. Nella realtà si è avverato esattamente il contrario, a causa soprattutto della forte pressione sociale, professionale e scolastica che si è sviluppata attorno ai 'corsi A' verso i quali si è cercato di indirizzare il più grande numero possibile di allievi. Inoltre, come mostrato da numerosi studi svolti in Ticino e altrove, il processo di attribuzione degli allievi alle diverse filiere non tiene sistematicamente in considerazione le loro reali capacità e risulta troppo spesso condizionato da fattori legati all'origine socio-economica. Infine, ma non da ultimo, la scelta di delimitare i corsi 'a livello' unicamente a tre materie (ridotte in seguito a due) risulta oggi difficilmente difendibile.

Le contraddizioni e i limiti fin qui esposti mettono in evidenza la necessità di ripensare la strategia di differenziazione strutturale adottata nella scuola media e invitano all'elaborazione di proposte alternative.

### I.B.1 **Una risposta all'eterogeneità**

Alla scuola viene chiesto di migliorare l'efficacia della formazione, permettendo a ciascun allievo di raggiungere gli obiettivi di base (secondo le indicazioni del concordato HarmoS) e portando il maggior numero di allievi a uno stadio di istruzione il più avanzato possibile. Due sono le esigenze a cui rispondere: da una parte riuscire a fornire agli allievi una formazione scolastica più solida e approfondita, dall'altra tenere conto delle differenze esistenti fra gli allievi nel loro modo di affrontare l'apprendimento.

Nei decenni scorsi si è spesso rimproverato alla scuola di delegare ai genitori e alle lezioni extra scolastiche il compito di sostenere gli allievi nel recupero degli apprendimenti non acquisiti in classe. La scuola deve quindi assumere maggiori responsabilità nel riuscire a far acquisire gli apprendimenti previsti coerentemente con le nuove formulazioni del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* che spostano l'asse portante dell'insegnamento dai temi da trattare verso dei traguardi di competenza: indispensabile quindi aumentare la probabilità che gli insegnamenti si tramutino in apprendimenti reali.

Il raggiungimento di questo obiettivo richiede un'evoluzione sia delle forme organizzative dell'attività in classe sia delle modalità di interazione tra docente e allievo. La differenziazione dei processi di insegnamento è una delle possibili risposte a questa esigenza. In una scuola che si vuole inclusiva, per favorire apprendimenti efficaci bisogna "andare a prendere gli allievi là dove sono per portarli il più lontano possibile". Per fare questo bisogna tenere conto delle diversità esistenti e quindi differenziare dopo aver assunto pienamente l'obiettivo di portare tutti gli allievi a seconda delle loro capacità e del loro stile di apprendimento il più lontano possibile, ma in ogni caso al minimo richiesto. Disporre di una formazione che tenga conto dei bisogni e delle caratteristiche individuali è un diritto degli allievi e delle famiglie: non si tratta quindi di fornire a tutti lo stesso 'piatto formativo', bensì di tenere conto nella misura del possibile delle esigenze individuali affinché alla società giungano delle persone formate al meglio.

La proposta pedagogica di potenziare la differenziazione delle forme di insegnamento all'interno del gruppo classe e di adattare le consegne date agli allievi in funzione dello stile, della facilità o delle difficoltà di apprendimento, riconduce pertanto al concetto di 'discriminazione positiva' secondo cui il beneficiare di modalità d'insegnamento e percorsi di apprendimento diversi è finalizzato a un vantaggio degli allievi stessi. Un approccio che rispecchia il principio di una scuola tesa verso la riuscita scolastica per tutti o perlomeno che mette tutto in gioco per cercare di raggiungere questo traguardo tanto importante, soprattutto se pensato sui tempi lunghi dell'integrazione sociale.

La differenziazione dei processi di insegnamento come proposta pedagogica che adatta le consegne date agli allievi in funzione dello stile, della facilità o delle difficoltà di apprendimento.

## La differenziazione come supporto all'equità

I.B.2

Nell'ambito della prima ampia consultazione interna sul documento *La scuola che verrà*, e ancora più intensamente nel dibattito mediatico animatosi attorno al progetto di riforma, sono emerse a più riprese perplessità circa la relazione tra differenziazione ed equità scolastica. Molti osservatori hanno espresso forti dubbi, dichiarandosi preoccupati dall'eventualità che le strategie immaginate dal progetto di riforma in ambito di differenziazione producano un abbassamento della qualità dell'insegnamento, pregiudicando la scolarizzazione degli allievi con facilità di apprendimento e favorendo eccessivamente gli allievi che hanno maggiori difficoltà ad adattarsi alle richieste scolastiche. La differenziazione sfavorirebbe gli allievi più dotati che si vedrebbero meno considerati e stimolati proprio in ragione delle loro capacità superiori alla media. Secondo questi osservatori, il progetto di riforma non raggiungerebbe dunque lo scopo dichiarato di promozione dell'equità ma, al contrario, genererebbe parzialità, ulteriore discriminazione e nel contempo una deriva verso il basso del livello qualitativo della scuola.

Innanzitutto va detto che la differenziazione non è uno strumento tendenzialmente o unicamente utilizzato per compensare le lacune degli allievi più deboli, ma al contrario uno strumento che tiene conto senza discriminazione alcuna delle diversità (di qualunque tipo esse siano).

Ottenere una distribuzione equa di conoscenze, competenze e opportunità educative adattando le modalità di insegnamento all'eterogeneità degli allievi, rispettivamente all'eterogeneità delle loro intelligenze, delle loro capacità, delle loro competenze.

I timori e le perplessità appena elencate rispecchiano poi un dibattito più ampio che attraverso il campo degli studi sui sistemi educativi, dove le letture critiche della differenziazione interrogano le interazioni tra l'adozione di misure di discriminazione positiva e la parità di trattamento, rispettivamente la giustizia e l'equità scolastica. Tuttavia, proprio un'interpretazione non superficiale dei principi della parità di trattamento e della giustizia scolastica permette di moderare i timori espressi nei confronti della relazione tra differenziazione ed equità. Occorre in effetti evitare di assimilare i concetti di 'eguaglianza', 'uniformità' ed 'equità'. Offrire a tutti gli allievi un insegnamento uguale o uniforme non produce necessariamente equità. Inversamente, una distribuzione equa di conoscenze, di competenze e di opportunità educative può essere raggiunta adattando le modalità di insegnamento all'eterogeneità degli allievi, rispettivamente all'eterogeneità delle loro intelligenze, delle loro capacità, delle loro competenze (e ancora dei generi, delle etnie, delle nazionalità). Indispensabile dunque distinguere l'eguaglianza dei risultati (in termini di successo e di carriera scolastica) dall'uguaglianza di trattamento che prevede 'una scuola uguale per tutti'.

Qualità dell'insegnamento e risultati ottenuti dagli allievi restano punti fermi, ai quali nessuno intende rinunciare. Bisogna tuttavia raggiungere una 'giusta eguaglianza' nella distribuzione del bene finale, applicando una 'giusta diseguaglianza' nell'impiego dei mezzi strumentali. Tradotto nei termini delle proposte formulate dal progetto di riforma, la diversificazione delle strategie d'insegnamento, dell'approccio e delle pratiche didattiche è funzionale all'ottenimento di un'eguaglianza dei risultati (dove per eguaglianza si intendono i migliori risultati possibili per ognuno), il che equivale a produrre equità. In altre parole si potrebbe pensare che *la Scuola che verrà* tollera, anzi promuove delle disuguaglianze di trattamento in quanto pienamente compatibili con la promozione di una scuola equa: attraverso la differenziazione si intende perseguire una giusta eguaglianza nella distribuzione del bene finale (i risultati scolastici) che si combina con una giusta diseguaglianza nella distribuzione dei beni strumentali messi in campo (ottenuta attraverso la differenziazione).

## Pratiche di pedagogia differenziata

I.B.3

La scuola ticinese si vuole inclusiva ed equa. L'inclusività non si limita alla convivenza di allievi diversi all'interno dello stesso spazio scolastico; prevede piuttosto che la scuola metta in atto strategie pedagogiche e didattiche che permettano a tutti nella loro diversità e nel miglior modo possibile di raggiungere le finalità previste. Analogamente, una scuola equa non propone a tutti la stessa offerta, bensì tiene conto del principio che una medesima offerta non è usufruibile da tutti allo stesso modo e che gli insegnamenti non si tramutano necessariamente per tutti in apprendimenti proprio a causa delle differenze esistenti fra gli allievi. Affinché la scuola

sia inclusiva ed equa, è necessario che essa integri il concetto di differenza all'interno del suo modo di funzionamento.

Nella realtà scolastica attuale, già da tempo, l'organizzazione delle attività della scuola dell'infanzia prevede, accanto a momenti di dialogo collettivo o di parola del docente, attività diversificate in funzione o della curiosità dell'allievo o di una esigenza formativa riconosciuta dal docente. Nella scuola elementare aumentano le attività centrate sul docente ma, in molti casi e fin dal primo ciclo, viene stimolata l'autonomia del bambino e le attività svolte possono essere anche molto diversificate. Si tratta di un modo di interpretare l'insegnamento nel quale, sulla base dell'osservazione degli allievi e dei loro modi di fare, non tutti gli allievi fanno le stesse cose nello stesso momento o rispondono alle stesse consegne.

La pedagogia differenziata cerca di adattare metodi e percorsi alla realtà degli allievi. Essenziale diventa la rilevazione e l'osservazione di questa realtà e dei vari processi che sono messi in gioco, per poi cercare di adattare le situazioni di insegnamento o di apprendimento. I termini 'differenziazione' o 'pedagogia differenziata' sono di fatto riferiti a una diversificazione delle pratiche didattiche che inizia con una prassi di osservazione diagnostica e prosegue con un adeguamento delle forme di insegnamento. Differenziare implica quindi per definizione di non accordare a tutti la stessa attenzione, lo stesso tempo o la stessa energia. In questo modo è possibile promuovere il passaggio da una 'democrazia delle possibilità' verso una 'democrazia della riuscita'.

Promuovere attraverso la differenziazione il passaggio da una 'democrazia delle possibilità' verso una 'democrazia della riuscita'.

Le funzioni della pedagogia differenziata possono essere così riassunte:

- prendere in considerazione l'eterogeneità come una delle maggiori sfide dell'educazione attuale;
- adattare l'insegnamento e l'apprendimento alle differenze esistenti fra gli allievi e permettere loro di progredire al massimo anche per vie diverse, portandoli il più lontano possibile rispetto alle loro possibilità e potenzialità;
- riuscire a trasmettere agli allievi il sentimento della riuscita scolastica rendendoli partecipi del loro apprendimento;
- rendere gli allievi consapevoli e partecipi degli obiettivi che il docente sta cercando di fare loro raggiungere (consapevolezza, motivazione all'apprendere, autovalutazione);
- tener conto il più possibile dei bisogni diversi degli allievi in classe: siano essi allievi che apprendono con difficoltà oppure allievi che apprendono più facilmente di altri;
- predisporre attività didattiche affinché gli allievi possano raggiungere le competenze previste dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, cercando di ottenere il miglior apprendimento possibile da parte di un numero massimo di allievi.

Un primo modo di tenere conto delle differenze di stile cognitivo e di apprendimento degli allievi consiste nel variare le metodologie di lavoro in situazione collettiva.

Di fatto possono variare:

- gli approcci didattici e le pratiche di insegnamento;
- i mezzi di accesso all'informazione utilizzati nel lavoro didattico e le forme di comunicazione utilizzate per condividere il lavoro svolto;
- le consegne e quindi le azioni richieste agli allievi, le loro produzioni;
- il livello dei contenuti (disciplinari);
- le operazioni intellettuali richieste (grado di complessità);
- i ritmi di apprendimento;
- in casi di particolari difficoltà può essere praticato un adattamento degli obiettivi.

Un secondo modo, più strutturato, di interpretare la pedagogia differenziata consiste nell'organizzare momenti destinati all'osservazione delle capacità che l'allievo sa mettere in gioco in determinate situazioni didattiche. È una osservazione che cerca di definire un bilancio degli apprendimenti e una valutazione formativa rivolta alla regolazione dell'insegnamento. L'osservazione può essere più o meno sistematica, formalizzata, oppure informale. Ne consegue sempre e comunque un adeguamento di quanto il docente propone alla classe, ai gruppi o ai singoli in modo da adattare le consegne a quanto osservato. La differenziazione dei compiti,

può avvenire in funzione della difficoltà di una progressione, degli apprendimenti, della complessità di un tema o delle attitudini individuali.

Un terzo modo per realizzare una pedagogia differenziata consiste nell'integrare il concetto di differenza nell'insegnamento stesso, il che significa concepire l'insegnamento come la creazione di situazioni di apprendimento anche molto diverse tra loro che permettono però di stimolare apprendimenti analoghi. Le procedure che applicano le situazioni-problema su tematiche relativamente ampie (proponendo consegne multiple fra le quali scegliere e formulando richieste di produzioni di forme diverse) permettono agli allievi di disporre di spazi di apprendimento dove poter mettere in gioco capacità e attitudini nel modo più adatto a loro. Al docente spetta in questo caso osservare l'operato degli allievi, verificando che quest'ultimi riescano ad affrontare le tematiche previste dalle situazioni-problema o che abbiano raggiunto gli obiettivi fissati.

Le condizioni comuni alle diverse possibilità di praticare una pedagogia differenziata possono essere così riassunte:

- proporre attività che abbiano un senso per l'allievo;
- condividere con gli allievi il senso delle attività che stanno svolgendo;
- osservare il lavoro degli allievi e portarli ad affrontare gli aspetti che pongono ancora problema;
- disporre in modo informale o formalizzato di una mappatura del livello di apprendimento degli allievi;
- promuovere una continua riflessione metacognitiva con gli allievi (sentimenti, difficoltà, ostacoli);
- permettere agli allievi di fare delle scelte (quali compiti, lunghezza del compito, complessità del compito, scadenza del lavoro, ecc.);
- avere attese diverse per certi allievi;
- insegnare esplicitamente le strategie su come svolgere i lavori;
- far lavorare gli allievi a partire da situazioni problema, confrontandoli a situazioni complesse;
- variare i metodi di lavoro e le strategie di insegnamento.

Entrare nella logica di una pedagogia differenziata implica per il docente l'adozione di un atteggiamento diverso verso i processi di apprendimento degli allievi, che richiede una continua osservazione e la preparazione di situazioni didattiche e di materiali più complessi e articolati. Questo in una prima fase può comportare un maggiore investimento di tempo e di energia, ma nel medio-lungo termine i vantaggi sono indubbi: più tempo per osservare gli allievi al lavoro; maggiore conoscenza del grado di avanzamento di ognuno; allievi più coscienti del proprio modo di apprendere, delle loro difficoltà ma anche dei loro punti forti; maggiore soddisfazione professionale dovuta all'utilizzo di metodologie più efficaci.

Dal punto di vista delle condizioni necessarie all'esercizio di una differenziazione dell'insegnamento, la collaborazione tra docenti appartenenti a uno stesso istituto o che insegnano in una stessa classe risulta essere un fattore determinante. Per favorire questa collaborazione l'orario dei docenti sarà costruito in modo tale da consentire loro di incontrarsi e collaborare. Anche l'introduzione delle forme didattiche dei laboratori oppure degli atelier favorirà l'applicazione di una pedagogia differenziata. Saranno inoltre messe a disposizione degli istituti delle ore da utilizzare per favorire il co-insegnamento anche nel quadro delle lezioni.

#### Finalità di un uso esteso della pedagogia differenziata

- gli allievi si sentono meglio accolti e capiti nei loro modi di apprendere;
- estendere il raggiungimento degli obiettivi di base, ma anche di obiettivi più ambiziosi;
- l'allievo si sente più motivato e partecipa in modo più convinto al suo apprendimento;
- il docente conosce meglio gli allievi ed è più soddisfatto degli apprendimenti che riesce a far acquisire;
- le famiglie si rendono conto che il loro figlio è accolto come una persona nel rispetto delle sue caratteristiche;
- la società è costituita da persone più interessate al sapere e fiduciose nelle proprie possibilità di continuare ad apprendere.

#### I.B.4 **Differenziazione e forme didattiche: buone pratiche e testimonianze**

Accade di frequente, a chi si occupa di ricerca educativa, di osservare che il concetto di personalizzazione sia costituito di argomenti strategici e di proposte pedagogico-didattiche esistenti, ma che necessitano di essere più efficacemente interrelati. La lettura di alcune prese di posizione formulate nell'ambito della prima consultazione interna sulla *Scuola che verrà* indica che la costatazione appena esposta possa applicarsi anche al contesto locale: il principio della personalizzazione non è estraneo al mondo della scuola ticinese, anzi, viene per esempio applicato attraverso la pedagogia differenziata; non si può tuttavia ancora affermare che la sua diffusione sia uniforme e avvenga in modo sistematico sull'insieme delle realtà scolastiche che compongono la scuola dell'obbligo. D'altro canto, in alcuni contesti e nella scuola media in particolare, sono state molte le perplessità manifestate circa la praticabilità e la fattibilità di un'implementazione diffusa e trasversale di una personalizzazione dell'insegnamento attraverso la pedagogia differenziata.

A queste perplessità si risponde che la differenziazione pedagogica non è solo una teoria interessante: è una pratica possibile, realizzabile e soprattutto già presente nella scuola ticinese, anche se non in modo generalizzato, come auspicato dal progetto di riforma. Per fornire una prova tangibile della differenziazione, e per illustrare il suo funzionamento a chi non fosse familiarizzato con questa pratica, il rapporto è accompagnato da alcuni filmati girati nelle scuole comunali e nelle scuole medie del Cantone.

In questa ultima sezione del capitolo dedicato alla gestione dell'eterogeneità si vogliono pertanto illustrare alcune 'buone pratiche' di differenziazione pedagogica e di laboratorio presenti all'interno della scuola ticinese: all'esposizione delle premesse teorico-concettuali, e alla formulazione di proposte operative, si affianca dunque il valore della testimonianza.

Distribuiti tra la scuola dell'infanzia, la scuola elementare e la scuola media, otto documenti audiovisivi presentano i volti e le voci di docenti che raccontano le loro esperienze di differenziazione, mostrando al contempo le immagini degli allievi che vivono in classe oppure in laboratorio un insegnamento/apprendimento differenziato. Esperienze nate in modi e in situazioni diverse, sperimentate anche con notevole successo grazie all'iniziativa del singolo o di gruppi di docenti. Esperienze infine rappresentative della contingenza descritta poco sopra che vede la differenziazione essere diffusa, ma non in modo sistematico: una situazione che *la Scuola che verrà* intende trasformare, promuovendo e diffondendo trasversalmente le pratiche di differenziazione pedagogica.

La realizzazione dei filmati è scaturita da un mappatura delle pratiche di differenziazione e di laboratorio presenti nella scuola dell'obbligo, che ha permesso di rilevare alcune esperienze particolarmente significative. I docenti che si sono detti disponibili a documentare alcuni momenti delle attività di insegnamento da loro svolte in classe - due nella scuola dell'infanzia, quattro nella scuola elementare e due nella scuola media - sono stati in un primo tempo intervistati a proposito del loro modo di interpretare e praticare la differenziazione o di progettare e realizzare un laboratorio. In un secondo tempo, l'occhio della telecamera si è spostato a scuola, così da poter filmare docenti e allievi nel corso dello svolgimento delle lezioni differenziate o dei laboratori.

I filmati sono stati realizzati dal sottogruppo che si è occupato della differenziazione grazie al contributo tecnico del Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) e possono essere visionati consultando il sito [www.ti.ch/lascuolacheverra](http://www.ti.ch/lascuolacheverra). Ogni filmato è accompagnato da una scheda descrittiva, elaborata sulla base delle indicazioni fornite dai docenti rispetto alle finalità, allo svolgimento e ai materiali utilizzati nel corso delle rispettive attività.

I filmati che documentano le buone pratiche di differenziazione raccolte dalla *Scuola che verrà* possono essere visionati sul sito [www.ti.ch/lascuolacheverra](http://www.ti.ch/lascuolacheverra)

## Indice dei filmati

- ***'Il sentiero del topo Annunzio': differenziare nella scuola dell'infanzia***  
Intervista alla docente Isabella Bernasconi, scuola dell'infanzia, Istituto scolastico comunale di Breggia  
- sede di Morbio Superiore
- ***'Un apprendimento per tutti': differenziazione, autonomia e laboratorio nella scuola dell'infanzia***  
Intervista alla docente Laura Battaini, scuola dell'infanzia, Istituto scolastico di zona Monte Boglia  
- sede di Pregassona
- ***'Chi mangerà la pesca?': il laboratorio nella scuola elementare***  
Intervista al docente Luca Crivelli, prima elementare, Istituto scolastico comunale di Breggia - sede di Lattecaldo
- ***'Stiamo tutti imparando': differenziare nella scuola elementare***  
Intervista alla docente Silvia Fumagalli, seconda elementare, Istituto scolastico comunale di Stabio.  
Silvia Fumagalli dirige oggi l'Istituto scolastico intercomunale di Breggia e Castel S. Pietro
- ***'Il gioco del ladro e Cabri Elem': differenziare il calcolo tra 'reale' e 'virtuale'***  
Intervista alla docente Silvia Fioravanti, seconda elementare, Istituto scolastico comunale di Vezia
- ***'Quanta acqua hai nella testa?': il laboratorio come ponte tra la scuola elementare e la scuola media***  
Intervista alla docente Marika Catelli, quinta elementare, Scuole comunali di Locarno - Scuola media Locarno2
- ***'Plural nouns': differenziare l'insegnamento dell'inglese***  
Intervista alla docente Rosa Ponti, terza media, Scuola media di Camignolo
- ***'L'italiano in laboratorio': differenziare nella scuola media***  
Intervista alla docente Tiziana Zaninelli, quarta media, Scuola media di Minusio

## II. La valutazione







La valutazione degli apprendimenti è un momento fondamentale nella vita scolastica. Essa è centrale sia per gli allievi - siccome la sua dimensione certificativa ne determina il futuro scolastico, professionale e di vita - sia per i docenti, per i quali il momento valutativo è carico di responsabilità, ma anche di tensioni e incognite. Proprio per la centralità della tematica e per le rappresentazioni che quest'ultima veicola si tratta di un argomento sul quale le riflessioni sono costantemente aperte. Anche nella *Scuola che verrà* la valutazione è uno dei temi principali e nei prossimi capitoli si cercherà di approfondirne le sfumature, descrivendo quanto attualmente è previsto nella realtà scolastica ticinese e proponendo un modello che si adatti al meglio alle novità presentate dalla riforma, all'interno della quale la differenziazione pedagogica e la personalizzazione diventano i cardini portanti. Anche l'insegnamento per competenze promosso dal nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, oltre a ripensare il significato dell'apprendimento, invita a riflettere sulle pratiche valutative riposizionandole 'al servizio dell'apprendimento'.

## Le modalità di valutazione

II.A

La valutazione in ambito scolastico può essere praticata mediante approcci diagnostici, formativi e sommativi.

L'approccio **diagnostico** ha come scopo la raccolta di informazioni sul livello 'di entrata' posseduto dall'allievo all'inizio di un ciclo o di un anno scolastico. Le informazioni raccolte permettono al docente di chiarire la situazione di partenza di ognuno dei propri allievi, in modo da poter implementare efficacemente pratiche di differenziazione pedagogica.

La valutazione **formativa** (o 'valutazione per l'apprendimento' secondo la terminologia introdotta dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*) ha lo scopo di fornire un riscontro all'allievo e al docente, finalizzato al miglioramento della prestazione di entrambi. La valutazione formativa consiste nell'osservazione continua dell'evoluzione dell'allievo e dei suoi apprendimenti. Osservando il lavoro svolto in classe, le esercitazioni e altre attività produttive, è possibile monitorare l'evoluzione degli allievi e progettare delle attività di rimediazione delle difficoltà o di espansione degli apprendimenti. La valutazione formativa permette di rendere più efficaci i processi di apprendimento che risultano adattati alle esigenze individuali. Allo stesso tempo, questa modalità di valutazione consente al docente di regolare i propri processi di insegnamento in base ai bisogni dell'allievo, rispettivamente ai suoi punti forti e ai suoi punti deboli.

La valutazione **sommativa** è invece una modalità che descrive il grado di padronanza di un determinato contenuto da parte dell'allievo. La valutazione sommativa avviene solitamente al termine di un dato processo (un ciclo di lezioni, un modulo, ecc.) e alla fine dell'anno scolastico, quando il docente è chiamato a formalizzare attraverso le note un 'resoconto' degli apprendimenti dell'allievo.

Integrazione alla valutazione espressa in forma numerica di una valutazione complessiva che descrive in modo più esplicito le competenze disciplinari e personali raggiunte dall'allievo.

*La Scuola che verrà* non intende abolire il sistema di valutazione attualmente in uso. Piuttosto, il progetto di riforma mira a completarlo in modo da renderlo più aderente alle finalità di una scuola che vuole portare il più alto numero possibile di allievi a gradi di apprendimento elevati conformemente ai principi del concordato HarmoS. Si è quindi cercato di perfezionare il sistema attuale di valutazione fortemente condizionato dalle note, integrando alla valutazione espressa in forma numerica una valutazione complessiva che possa descrivere in modo più esplicito il raggiungimento da parte dell'allievo di competenze disciplinari, trasversali e personali.

L'intento è di rafforzare il valore descrittivo della valutazione nel corso di tutta la scolarità. Se una valutazione basata sulle note indica numericamente in quale misura l'allievo soddisfa le esigenze scolastiche, è oggi necessario rendere più esplicito sia per l'allievo che sta imparando sia per i genitori, il grado di acquisizione delle diverse competenze. Si tratta pertanto di prevedere regolarmente dei momenti di descrizione verbale dell'allievo e del suo procedere negli

apprendimenti scolastici, che lo accompagnano fin dall'inizio della scolarizzazione nella scuola dell'infanzia e che permettono la formulazione di una descrizione conclusiva degli apprendimenti alla fine dell'obbligo scolastico.

Nel corso degli ultimi anni la scuola elementare ha rafforzato la descrizione delle acquisizioni disciplinari. Inoltre, con l'estensione dell'obbligo scolastico ai 4 anni si ipotizza l'introduzione di una forma di comunicazione sulla situazione degli apprendimenti, ancorché molto prudente, anche alla fine della scuola dell'infanzia (unitamente ai colloqui di metà anno con i genitori). Nella scuola media resta invece da realizzare il passaggio da una valutazione di tipo prevalentemente sommativo, a una 'valutazione per l'apprendimento' così come proposta dal concordato HarmoS.

Come anticipato, il progetto di riforma propone un sistema di valutazione che, attraverso dei 'quadri descrittivi', accompagni alle note scolastiche una descrizione delle competenze raggiunte, rendendo così conto dei tre ambiti valutativi precedentemente citati (diagnostico, formativo, sommativo). Affinché questo sia possibile è necessario che i docenti abbiano a disposizione degli strumenti che favoriscano questo tipo di pratiche, agevolandoli sia a livello di carico di lavoro sia rispetto alla qualità del proprio lavoro. È importante ricordare che redigendo i giudizi, i docenti svolgono già ora una valutazione qualitativa che va al di là della pura attribuzione di note. Nei giudizi sono infatti espresse delle valutazioni articolate che, in accordo alla terminologia del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, considerano le competenze trasversali. Si può quindi ipotizzare che i quadri descrittivi abbiano delle affinità con i giudizi, essendo però più sistematici e quindi anche comparabili. Nei prossimi capitoli saranno esplicitati gli strumenti immaginati per accompagnare i docenti nel processo di valutazione appena esposto. Si partirà dalla cartella dell'allievo, attualmente utilizzata nelle scuole comunali, per concentrarsi in seguito sul *Quadro descrittivo degli apprendimenti*, ovvero il documento di sintesi delle competenze acquisite dall'allievo durante l'anno scolastico. Si concluderà infine con alcune proposte relative alla transizione al Secondario II.

## II.B La cartella dell'allievo

A partire dall'anno scolastico 2011/2012, parallelamente all'adozione di un nuovo modello di comunicazione alle famiglie, nelle scuole comunali è stata introdotta la cartella dell'allievo. Si tratta di uno strumento attraverso il quale sono raccolti e organizzati i documenti che ne testimoniano la storia personale e l'evoluzione. La cartella evidenzia inoltre gli elementi più significativi che descrivono il processo di insegnamento/apprendimento, supportando la progettazione degli interventi didattici e favorendo allo stesso tempo il flusso di informazioni tra i docenti in un'ottica di continuità progettuale. La cartella dell'allievo è inoltre un prezioso strumento di supporto in occasione dei colloqui con i genitori, i servizi esterni e le autorità.

È importante sottolineare che il materiale contenuto nella cartella dell'allievo permette una lettura globale e unitaria del soggetto in formazione senza però influenzarne il destino scolastico, sociale e orientativo. Per questo motivo considerazioni troppo soggettive o elementi di giudizio non trovano spazio in questo documento.

Attualmente nella cartella dell'allievo sono contenuti i seguenti documenti, trasmissibili in occasione del passaggio dell'allievo a un altro docente:

- dati relativi al percorso scolastico e alle collaborazioni con altri servizi;
- copia delle comunicazioni ai genitori;
- protocollo dei colloqui con la famiglia;
- elementi che testimoniano dell'evoluzione degli allievi (che si prestano al confronto);
- narrazione dei momenti significativi in termine di conquiste di nuove competenze;
- progetto pedagogico per gli allievi che necessitano di un'attenzione o di un sostegno particolare;
- verbali degli incontri di rete (basi decisionali per misure pedagogiche);
- informazioni medico-sanitarie di rilievo (con l'accordo dei genitori) ed eventuali provvedimenti a scopo sanitario messi in atto per accompagnare la scolarizzazione;

- recapiti di contatto in caso di emergenza medica;
- sintesi di passaggio.

Restano invece confidenziali (e dunque non trasmissibili) gli appunti del docente e la corrispondenza con la famiglia.

Generalizzazione della cartella dell'allievo a tutta la scolarità obbligatoria. La cartella sarà informatizzata e inserita nel sistema Gestione Allievi e Gestione Istituti (GAGI).

La cartella dell'allievo è stata per ora introdotta unicamente nelle scuole comunali ma il progetto di riforma vuole estenderla a tutta la scolarità. Il docente raccoglierà le informazioni che contribuiranno all'allestimento del quadro descrittivo degli apprendimenti previsto al termine dell'obbligo scolastico e lo conserverà nella cartella che accompagna l'allievo lungo tutto il suo percorso scolastico. Si ricorda che la cartella non dovrà contenere elementi di giudizio sull'allievo, ma unicamente documenti che possano fornire elementi oggettivi riguardanti il processo di insegnamento-apprendimento. In base ai riscontri ottenuti in sede di sperimentazione si potrà valutare l'opportunità di informatizzare la cartella dell'allievo, inserendo appositi moduli nel sistema Gestione Allievi e Gestione Istituti (GAGI).

## Il quadro descrittivo degli apprendimenti

I.I.C

Il percorso formativo svolto dall'allievo trova una sua sintesi nella redazione del *Quadro descrittivo degli apprendimenti*. Il documento, aggiornato alla fine di ogni anno scolastico, riassume le competenze raggiunte dall'allievo, accompagnando e dettagliando la valutazione espressa attraverso le note (che sono mantenute allo stato attuale). Il quadro è costituito dalle osservazioni e dalle valutazioni svolte lungo tutto il percorso scolastico che si riferiscono ai traguardi di competenza previsti e descritti nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

Le competenze trasversali sono invece valutate dall'intero consiglio di classe (per le scuole medie) e dall'insieme dei docenti dell'allievo (per le scuole elementari), anche se la responsabilità principale rimarrà a carico del docente di classe/titolare, che dispone di una conoscenza maggiormente approfondita dei componenti della propria classe. Indicativamente il compito di esprimersi a riguardo delle competenze trasversali raggiunte dagli allievi si apparenta a quello attuale relativo al 'cappello introduttivo' del giudizio nelle scuole medie, redatto dal docente di classe sulla base di tutta una serie di caratteristiche e competenze dell'allievo e discusso in seguito con il consiglio di classe. Attualmente, nelle scuole elementari queste competenze sono già in parte descritte nella sezione "Adattamento all'ambiente scolastico, interesse e partecipazione, capacità di lavoro individuale e in gruppo" del giudizio curata dal docente titolare.

### Un quadro descrittivo per due tipi di valutazione

I.I.C.1

Nel corso dell'anno scolastico, il quadro descrittivo è regolarmente compilato dal docente, il quale raccoglie l'insieme delle valutazioni, comprese anche le competenze non raggiunte. Queste informazioni a carattere *formativo* restano informazioni interne, che sostituiranno gli attuali giudizi. Al termine di ogni anno scolastico, invece, a partire dal quadro descrittivo formativo, è prodotto un quadro descrittivo sommativo che si affianca ai voti numerici e indica unicamente le competenze *raggiunte* nella disciplina e a livello trasversale. Oggetto della valutazione non sono tuttavia le situazioni problematiche o le lacune riscontrate in termini di apprendimento. Durante questa fase ci si interessa piuttosto a determinare la posizione dell'allievo rispetto al suo percorso di apprendimento, ai progressi effettuati e a quanto è stato realmente acquisito in termini di competenze generali, personali e disciplinari. Visto che il quadro descrittivo è da intendersi come espressione positiva delle caratteristiche dell'allievo, la soluzione prospettata scongiura qualsiasi possibilità di 'schedatura' negativa dell'allievo (un rischio quest'ultimo evocato frequentemente in sede di consultazione).

Redazione, accanto alle note numeriche, di un quadro descrittivo degli apprendimenti che nel corso dell'anno considera l'insieme delle valutazioni assumendo una valenza formativa. Al termine dell'anno scolastico il quadro diventa sommativo e indica unicamente le competenze raggiunte nella disciplina e a livello trasversale.

Oltre a permettere una migliore comprensione della valutazione numerica, il quadro descrittivo permetterà al termine della scolarizzazione di supportare il processo di orientamento, fornendo indicazioni importanti agli ordini scolastici successivi e rispondendo al contempo alle richieste dei potenziali datori di lavoro.

## I descrittori della competenza linguistica

Nell'ambito delle lingue si dispone ormai da una quindicina di anni di descrittori molto dettagliati per i seguenti ambiti di competenza linguistica: ascoltare, leggere, parlare, scrivere (basati sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue QCER* del Consiglio d'Europa). La tabella riportata di seguito espone a titolo illustrativo una descrizione sintetica della progressione dei livelli nei diversi ambiti di competenza, che potrebbe fungere da modello anche per le altre discipline. In ogni casella è indicata la sintesi di un numero di descrittori più dettagliati che permettono di descrivere un profilo esauriente delle competenze dell'allievo. Tale profilo può essere usato per i tre tipi di valutazione proposta: diagnostica, formativa e sommativa.

	A1.1	A1.2	A2.1
<b>Ascoltare</b>	Quando gli altri si presentano l'allievo/a riesce a capire informazioni essenziali e semplici. L'allievo/a riesce a capire consegne semplici.	L'allievo/a riesce a capire quando qualcuno parla lentamente e con parole semplici di se stesso e della sua famiglia, impegnandosi a farsi capire.	L'allievo/a riesce a capire brevi conversazioni su temi a lui/lei noti, purché si parli in modo chiaro e lento. Riesce a comprendere i punti principali di annunci o di messaggi brevi, semplici e chiari.
<b>Leggere</b>	L'allievo/a riesce a recepire e capire le principali informazioni riportate su manifesti, volantini e cartelli. A scuola, riesce a capire alcune brevissime consegne di lavoro, se ne ha già lette di identiche o di simili alcune volte.	L'allievo/a riesce a capire un formulario in modo da poter inserire adeguatamente i principali dati sulla sua persona. Riesce a capire messaggi brevi e semplici (p.es. una concreta proposta di appuntamento).	L'allievo/a riesce a capire una lettera personale semplice, in cui qualcuno parla o chiede di situazioni a lui/lei note (p.es. in merito ad amici o alla famiglia). Riesce a capire in un giornale i punti principali di notizie brevi su temi che lo/la interessano.
<b>Parlare</b>	L'allievo/a riesce a salutare con parole semplici a chiedere cosa sia un oggetto. L'allievo/a riesce a presentarsi brevemente.	L'allievo/a riesce a esprimersi in maniera semplice, a condizione che i suoi interlocutori tengano in considerazione il suo livello di competenza e lo/la aiutino. Riesce a dire dove abita o come sta, utilizzando parole semplici. Riesce a esprimere che cosa gli/le piace mangiare e bere.	L'allievo/a riesce a porre domande ad altre persone sul loro luogo di domicilio o sul loro paese di origine. Riesce a fare semplici acquisti. Riesce a fornire informazioni sulla sua famiglia e a dare informazioni sulle cose che gli/le piacciono o no.
<b>Scrivere</b>	L'allievo/a riesce a redigere una scheda descrittiva o a formulare frasi brevi e semplici per indicare chi è e dove abita.	L'allievo/a riesce a indicare in frasi molto brevi che cosa preferisce o che cosa gli/le piacerebbe avere (p.es. cibo, vestiti, animali). Riesce a scrivere una cartolina breve e semplice.	L'allievo/a riesce a descrivere un avvenimento con frasi semplici, indicando che cosa è accaduto, dove e quando. Riesce a redigere un invito indirizzato ad amici della sua età.

Per facilitare il compito del docente nella stesura del quadro descrittivo degli apprendimenti si prevede inoltre la creazione di un apposito modulo informatico integrato nel sistema GAGI. Il modulo permette di indicare per ognuno dei traguardi previsti dal nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* il grado di raggiungimento da parte dell'allievo. Questo strumento è a disposizione del docente durante tutto l'arco della scolarità obbligatoria per notificare la progressione delle competenze osservate nei propri allievi e per identificare gli ambiti ancora da approfondire. Oltre all'utilizzo formativo appena descritto, il sistema permette di stampare automaticamente il resoconto delle competenze raggiunte dall'allievo sia a livello disciplinare sia a livello trasversale. Nel resoconto generato dal sistema le competenze non raggiunte saranno automaticamente tralasciate.

Le proposte fin qui formulate circa i processi e gli strumenti di valutazione rendono la licenza di scuola elementare e quella di scuola media superflue: entrambe sono pertanto abbandonate. Al termine della scuola obbligatoria l'allievo riceverà un certificato di proscioglimento, accompagnato dalle note ottenute e dal quadro descrittivo degli apprendimenti che attesterà le competenze sviluppate nel corso del percorso formativo appena concluso.

A2.2	B1.1	B1.2
L'allievo/a riesce a capire l'essenziale di storie e resoconti brevi e semplici se si parla in modo chiaro e lento e se conosce già un po' l'argomento. Riesce a capire come si raggiunge un determinato luogo a piedi, in bus o con il treno, se la spiegazione gli/le è data in modo chiaro e lento.	L'allievo/a riesce a capire istruzioni tecniche p.es. relative all'utilizzo di un apparecchio elettrodomestico. Riesce a capire i temi principali di un notiziario radiofonico se si parla in modo lento e chiaro e se ha già una certa conoscenza dell'argomento.	L'allievo/a riesce a comprendere i punti principali di una conversazione di una certa lunghezza. Riesce a capire la maggior parte del contenuto di molte trasmissioni televisive su argomenti che gli/le interessano, se si parla in modo chiaro e non troppo velocemente.
L'allievo/a riesce a reperire e a capire le informazioni più importanti contenute in testi semplici di uso quotidiano (p.es. in opuscoli pubblicitari o informativi). Riesce a capire le principali informazioni contenute in brevi articoli di giornale in cui i numeri, i nomi, le illustrazioni e i titoli rivestono un ruolo importante.	L'allievo/a riesce a capire in grandi linee su un giornale le domande e le risposte di un'intervista a una persona a lui/lei già in parte nota. Riesce a capire senza grandi sforzi un diario di viaggio che racconta soprattutto lo svolgimento delle giornate.	L'allievo/a riesce a capire abbastanza dettagliatamente una lettera personale in cui si parla di avvenimenti, di sentimenti e di desideri. Riesce a riconoscere l'opinione dell'autore di testi argomentativi poco complessi che valutano i pro e i contro di qualcosa.
L'allievo/a riesce a scambiare informazioni relative a cose quotidiane esprimendosi con parole semplici. Riesce a chiedere un favore a qualcuno che conosce e a rispondere se qualcuno gli/le chiede un favore. Riesce a raccontare una breve storia elencandone i fatti in ordine cronologico o a dire brevemente quello che intende fare (p.es. durante il fine settimana o le vacanze).	L'allievo/a riesce a esprimere la sua opinione in merito a temi a lui/lei noti (p.es. scuola, musica, sport) e a chiedere l'opinione altrui. Riesce a partecipare a conversazioni telefoniche semplici con qualcuno che conosce personalmente. Riesce a raccontare la trama di un film o di un libro e a dire che cosa ne pensa. Riesce a esprimere la sua opinione, utilizzando parole semplici, in merito a temi quotidiani.	L'allievo/a riesce a partecipare a conversazioni di una certa lunghezza su temi d'interesse comune insieme a coetanei, premesso che tutti facciano uno sforzo a favore di una reciproca comprensione. Riesce a spiegare e a motivare brevemente le sue opinioni, le sue ipotesi e i suoi progetti. Riesce a spiegare in dettaglio come si fa una determinata cosa che sa fare (p.es. cucinare).
L'allievo/a riesce a descrivere in modo semplice in un diario didattico che cosa ha imparato e in che misura. Riesce a rispondere con un breve messaggio a un annuncio.	L'allievo/a riesce a scrivere un articolo su un avvenimento importante (p.es. su un viaggio). Riesce a elencare i vantaggi e gli svantaggi di una situazione che lo/la riguarda.	L'allievo/a riesce a ottenere per lettera o per e-mail le informazioni necessarie riguardo a qualcosa di preciso (p.es. un progetto). Riesce a descrivere situazioni quotidiane o eventi con frasi complete e concatenate.

Riferendosi ai descrittori è possibile tracciare un 'profilo delle competenze' di ogni singolo allievo che può prendere la forma seguente (le caselle scure corrispondono alla competenza raggiunta):

Francese	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
Ascoltare						
Leggere						
Parlare						
Scrivere						

## II.C.2 **Differenziazione della valutazione**

Permettere a tutti gli allievi di raggiungere le competenze indicate dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* è uno degli obiettivi della scuola. *La Scuola che verrà* si iscrive in questo ordine di idee: come già ricordato, la scuola ticinese vuole restare una scuola equa e inclusiva, fondata sull'integrazione. Rinunciando a modelli segregativi che sin dagli 11 anni di età separano in maniera definitiva gli alunni in filiere gerarchizzate, la scuola ticinese adotta un modello nel quale tutti frequentano le stesse classi e perseguono gli stessi obiettivi formativi attraverso i principi della personalizzazione e della pedagogia differenziata.

Se, nonostante questi sforzi, un allievo molto debole non dovesse riuscire a raggiungere gli obiettivi minimi, è possibile prevedere un adattamento di questi ultimi, e quindi anche un adattamento delle modalità di valutazione. L'adattamento dovrà essere fatto in collaborazione con il docente di sostegno pedagogico e inserito in un progetto specifico. In questo caso, anche la nota di fine anno sarà assegnata sulla base degli obiettivi differenziati e un'annotazione riguardo alla differenziazione degli obiettivi dovrà comparire sulla pagella dell'allievo. Nel quadro descrittivo degli apprendimenti che accompagna la pagella dovrà essere specificato anche l'apposito progetto di differenziazione degli obiettivi messo in atto e le competenze raggiunte dall'allievo. Questa sezione del documento sarà redatta dal docente titolare/disciplinare in collaborazione con il docente di sostegno.

Possibilità di adattamento degli obiettivi e della relativa valutazione per gli allievi che non riescono a raggiungere gli obiettivi minimi. L'adattamento è inserito in un progetto specifico elaborato in collaborazione con il docente di sostegno pedagogico e menzionato nella pagella dell'allievo.

L'adozione di una modalità di valutazione che prevede l'elaborazione di obiettivi differenziati rappresenta inoltre una risposta efficace ai problemi che frequentemente si sono presentati, e si presentano tuttora, nella certificazione di livelli di apprendimento al di sotto dei minimi attesi. La differenziazione degli obiettivi permette in effetti di superare in maniera molto più articolata il sistema improntato sui 'corsi A' e 'corsi B'. Un sistema che non sembra più essere adatto per i motivi illustrati in precedenza e che viene quindi definitivamente abbandonato.

La proposta della *Scuola che verrà* intende pertanto rinforzare la scelta originaria della scuola media di essere una scuola per tutti. Offre al contempo agli allievi molto deboli la possibilità di ottenere una valutazione differenziata che ne valorizzi le potenzialità, senza tuttavia mettere in discussione il valore generale della valutazione nella scuola obbligatoria.

## II.D **Transizione al postobbligo**

Il passaggio dalla scuola dell'obbligo alle formazioni successive è una scelta importante che implica da parte dell'allievo e della sua famiglia l'assunzione di un alto grado di responsabilità. L'attuale sistema di selezione basato sulla media aritmetica del 4.65 è profondamente insoddisfacente: a dipendenza delle situazioni, e a causa di attribuzioni e calcoli non sempre riferiti a criteri comuni, l'esito della valutazione risulta a volte poco equo o influenzato da fattori extrascolastici. È infatti noto che un alunno che termina la scuola media con una media inferiore al 5 difficilmente potrà di fatto superare il primo anno di scuola media superiore e che quindi la 'licenza' di passaggio alla scuola media superiore si rivela fuorviante. Il ritocco della media non avrebbe tuttavia senso: già in passato questo è stato fatto e le statistiche indicano in maniera chiara come nel giro di pochissimi anni il sistema si sia 'autoregolato' per ritornare ai tassi di ammissione precedenti.

Gli inconvenienti di questa procedura sono numerosi. In particolare essa genera una pressione sempre più alta sia sugli allievi sia sui docenti. Questo già a partire dagli ultimi anni delle scuole elementari, quando tra i genitori inizia a manifestarsi la preoccupazione che gli allievi siano debitamente preparati per affrontare con successo il passaggio alla scuola media. Questa pressione viene mantenuta anche in seguito, con l'avvicinarsi della scelta riguardante i corsi base e attitudinali al termine della seconda media, ma soprattutto al momento delle valutazioni numeriche di fine anno in vista dell'ottenimento della licenza. È inoltre importante ricordare che la valutazione finale assegnata agli allievi non sempre esprime il reale apprendimento di

Il docente di classe accompagna l'allievo nel percorso di orientamento attraverso l'informazione, lo scambio e il supporto concreto nell'avvicinamento al mondo del lavoro. L'iscrizione ai curricoli postobbligatori è libera e di responsabilità dell'allievo e della sua famiglia.

questi ultimi; accade infatti che i docenti, per non impedire all'allievo l'accesso ad una scuola successiva, siano particolarmente generosi nell'attribuzione delle note. Questo genera tassi di insuccesso in prima liceo relativamente elevati, che potrebbero anche essere correlati a eccessivi arrotondamenti nell'attribuzione delle note finali alla scuola media. Occorre poi ricordare che attualmente la scuola media definisce i criteri di accesso alle scuole medie superiori, tralasciando invece di fornire indicazioni sulle altre formazioni.

Per le ragioni appena elencate è necessario che la transizione sia debitamente preparata lungo tutta la scolarità e che la scuola dell'obbligo renda espliciti, attraverso la valutazione e gli indirizzi di orientamento, i suggerimenti di scolarizzazione postobbligatoria che è possibile fornire sulla base dell'osservazione dell'allievo tenendo conto di elementi quali ad esempio:

- la valutazione espressa sia in forma verbale (rapporti scolastici intermedi, valutazioni per l'apprendimento raccolte nel corso degli anni) sia attraverso le note assegnate nei momenti canonici di valutazione sommativa;
- i criteri relativi tanto alle competenze disciplinari quanto alle competenze trasversali;
- i quadri descrittivi dell'allievo elaborati nel corso del tempo tenendo conto tra le altre cose anche delle osservazioni registrate nella cartella dell'allievo;
- l'orientamento sviluppato con il docente di classe che ha seguito l'allievo negli ultimi due anni di scuola media e con l'orientatore dell'istituto scolastico.

Nel modello presentato l'allievo può dunque dirigersi verso il percorso più adatto alle sue attitudini e la figura del docente di classe si rivela cruciale nell'accompagnarlo nel processo di orientamento.

In questo senso è necessario un lavoro approfondito a livello individuale che tocchi sia l'informazione (distribuzione di materiale, contatti con l'orientatore) sia lo scambio (colloqui regolari con l'allievo e definizione di una progettazione) sia un supporto concreto nell'avvicinamento al mondo del lavoro (ad esempio attraverso la collaborazione con l'orientatore nell'organizzazione di stage).

In questo senso si ricorda come uno dei contesti di formazione generale contemplato nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* faccia riferimento alle 'scelte e progetti personali', e come l'orientamento scolastico e professionale sia l'oggetto prioritario di riflessione soprattutto durante gli ultimi anni della scuola media. Una possibilità per facilitare il docente in questo compito potrebbe essere la compilazione di una scheda personale per ogni allievo dove annotare i desideri professionali/formativi e che viene aggiornata regolarmente. Si ricorda che al docente di classe sarà assegnata un'ora di riduzione del tempo di insegnamento supplementare che gli permetterà di rispondere in maniera più approfondita a questo compito.

## Raccomandazioni sui criteri di accesso

II.D.1

La proposta di consentire un accesso incondizionato alle formazioni postobbligatorie è stata la più controversa nell'ambito della prima ampia consultazione interna. Ripetutamente è stato in effetti manifestato il timore che una garanzia di accesso automatico a qualsiasi formazione del Secondario II potesse incidere negativamente sulla motivazione degli allievi e sui loro risultati scolastici, e che potesse privare la scuola di strumenti con i quali influenzare le scelte legate al futuro formativo degli allievi.

In collaborazione con i responsabili degli ordini scolastici successivi alla scuola media formulazione, per i diversi orientamenti formativi, delle indicazioni relative alle caratteristiche individuali e ai fattori che possono favorire una buona probabilità di riuscita dell'allievo.

Sulla base dei riscontri raccolti si è dunque deciso di riorientare la proposta, mantenendone tuttavia il principio. In collaborazione con i responsabili dei diversi ordini scolastici successivi alla scuola media saranno formulate, per i diversi orientamenti formativi, delle indicazioni sulle caratteristiche individuali e di riuscita scolastica che possono favorire buone probabilità di successo. Queste raccomandazioni saranno esplicitate per ogni scuola e costituiranno la base per orientare al meglio gli allievi alla fine della scuola obbligatoria: si ritiene in effetti che una raccomandazione basata su un profilo articolato e preciso possa essere molto più convincente di una semplice media aritmetica, anche se prescrittiva. La scelta e l'iscrizione degli allievi ai diversi curricoli restano invece libere e di responsabilità dell'allievo e della sua famiglia. Le raccomandazioni indicheranno per le formazioni successive quali sono le condizioni minime

auspicate per poter affrontare la formazione con una buona probabilità di successo, a condizione che impegno e costanza siano garantiti.

Per ogni scuola postobbligatoria saranno fornite indicazioni sulle seguenti dimensioni:

- risultati scolastici: valutati in base ai punteggi conseguiti in determinate materie per le quali l'esito alla fine della scuola media influenza potenzialmente le possibilità di riuscita, tenendo conto anche delle insufficienze e delle opzioni frequentate;
- competenze trasversali (capacità metodologiche e metacognitive) confrontabili con quelle previste nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*;
- caratteristiche personali e atteggiamento.

A dipendenza del settore formativo queste raccomandazioni potranno risultare anche molto diverse tra loro. Ogni settore della formazione professionale potrà quindi mettere in valore e risalto competenze particolarmente rilevanti rispetto al proprio settore. La varietà e la complessità di quest'ambito formativo non hanno permesso di formulare proposte concrete nel presente rapporto. Queste ultime saranno dunque elaborate nel corso dei prossimi mesi.

In questa sede, a titolo di esempio, sono presentate le raccomandazioni che riguardano il settore medio superiore, elaborate in collaborazione con l'Ufficio dell'insegnamento medio superiore e con il Collegio dei direttori delle scuole medie superiori.

#### Raccomandazioni per il settore medio superiore

Tipo di scuola	Atteggiamento	Competenze trasversali	Risultati scolastici		
			Insufficienze	Punteggi	Opzioni frequentate
Settore medio superiore (liceo e SCC)	<p>disponibilità ad assumere la responsabilità del proprio apprendimento</p> <p>interesse per le dimensioni intellettuali astratte</p> <p>costanza nel lavoro</p> <p>interesse per il settore commerciale (unicamente per SCC)</p>	<p>capacità di porsi interrogativi in maniera autonoma</p> <p>capacità di gestire e autoregolare il proprio modo di lavoro e di studio</p>	nessuna	<p>punteggio pari almeno a 28 punti al termine della scuola obbligatoria nelle materie: Italiano, Tedesco, Matematica, Scienze naturali, Storia e civica e Geografia</p> <p>punteggio pari ad almeno 9.5 punti nelle materie italiano e matematica</p>	



# III. I docenti







Nel corso del 2014 il Dipartimento ha posto in consultazione il documento *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese*. Il documento, affrontando la tematica dell'identità professionale del docente, intendeva presentare uno strumento orientativo che contribuisse a definire e descrivere le caratteristiche dell'insegnante e le aspettative formulate nei suoi confronti. Gli esiti della consultazione sul documento rappresentano un punto di partenza interessante per introdurre le proposte formulate dal progetto di riforma a proposito del docente. Nelle prese di posizione sono stati espressi in modo quasi unanime forti dubbi e molteplici perplessità. Nel contempo sono stati messi in evidenza un bisogno diffuso e trasversale di affrontare le tematiche che toccano l'identità professionale del docente: è stata richiesta chiarezza su quali siano i compiti a lui attribuiti, sulle competenze richieste per l'esercizio del suo mandato educativo, sui diritti e i doveri associati all'esercizio della professione ed è stato riaffermato che all'azione educativa partecipano coralmemente tutte le componenti della scuola.

Senza voler entrare nell'analisi dettagliata delle perplessità manifestate circa i contenuti del *Profilo professionale dell'insegnante della scuola ticinese* (si rimanda per questo al rapporto della consultazione) si osserva che queste ultime si sovrappongono ad altre perplessità espresse nell'ambito della prima ampia consultazione interna sulla *Scuola che verrà*. Il punto di contatto può essere identificato nell'interpretazione data al principio dell'autonomia del docente che si riferisce al grado di indipendenza e di libertà del quale dispone nell'esercizio della propria professione. Sebbene il principio sia generalmente condiviso e ritenuto un tratto centrale della professionalità del docente, i tentativi fatti a livello internazionale di formalizzare una sua definizione e descrizione hanno generato non pochi dibattiti nei quali, semplificando, i sostenitori di una professionalità vincolata da norme e da valutazioni (che tendono a considerare la scuola come un'organizzazione impersonale, guidata da una logica funzionale e orientata all'efficienza) si oppongono ai sostenitori di una professionalità svincolata (che tendono a considerare la scuola come una comunità che apprende, all'interno della quale la dimensione personale, relazionale e culturale prevale su quella funzionale).

L'opposizione appena descritta tra professionalità vincolata e svincolata, pur schematica, si è manifestata anche nella procedura di consultazione sulla *Scuola che verrà*. Dalla lettura delle prese di posizione i due principi appaiono come inconciliabili e irriducibili: o gli insegnanti sono totalmente liberi nella loro azione professionale, anche dal 'renderne conto', oppure non lo sono per nulla, vittime di una 'funzionarizzazione' generata dalle richieste o dai vincoli prodotti dal sistema. In molti hanno poi sostenuto che il progetto di riforma intendesse intervenire sullo stile di insegnamento del docente e di monitorarne le prestazioni, minacciando così il principio di autonomia, influenzando negativamente il grado di soddisfazione lavorativa e intaccando l'immagine del docente come professionista competente e reputato.

Nessuno dei due estremi appena illustrati descrive la realtà della scuola ticinese o si presta a essere assunto come modello per la riforma. Occorre piuttosto individuare un punto di equilibrio, e una zona di intersezione tra le aree di competenza del sistema educativo e del docente. All'interno di questo perimetro il principio dell'autonomia e della libertà d'insegnamento restano inalterati. Autonomia non può tuttavia essere sinonimo di libertà assoluta: il docente appartiene a un'istituzione e, assieme a una molteplicità di attori, agisce all'interno del complesso sistema scolastico. Un'affermazione questa che sembra banale, eppure, determinare fino a quale punto debba spingersi la formalizzazione dei vincoli imposti dal sistema e del margine di autonomia del docente risulta essere un'operazione complessa e delicata.

Una delle vie praticabili per risolvere questa tensione consiste nel considerare la scuola come un 'sistema di esperti', la cui qualità dipende proprio dall'autonomia e dalla professionalità dei suoi attori, per cui risulta inutile, anzi dannoso, un controllo diretto dell'attività lavorativa. Il sistema deve definire delle condizioni quadro, delle finalità a cui tendere, che verranno monitorate sul piano generale, ma saranno poi i docenti a definirne le modalità concrete di attuazione. Invece del 'controllo' o della 'sanzione', il miglior modo di regolare eventuali scostamenti troppo vistosi dalle finalità, è quello di costituire all'interno degli istituti delle comunità di

pratica professionale nelle quali si possano discutere e condividere difficoltà e piste di sviluppo. Questo approccio ha il merito di conciliare professionalità e autonomia con la coerenza di un sistema scolastico che vuole e deve perseguire degli obiettivi strategici. La proposta di collocare il principio dell'autonomia all'interno di una visione che considera la scuola come un sistema di esperti permette di bilanciare e accoppiare l'indispensabile margine di manovra del quale il docente deve disporre per poter organizzare e mettere in atto processi di insegnamento adeguati e adattati alle singole situazioni, con le aspettative attribuite alla scuola dal sistema educativo, dallo Stato e dalla società.

Ciò non significa in nessun caso, nel rispetto del principio di autonomia, che il singolo docente abbia l'obbligo di un risultato determinato in relazione a un singolo allievo, ma piuttosto che in quanto professionista, l'insegnante è consapevole di essere iscritto in un sistema e di esprimere la sua professionalità in funzione delle finalità definite da quest'ultimo. In altre parole, l'ideale a cui tendere è quello di un docente-professionista, capace di condurre attività pratiche che presuppongono una considerevole componente intellettuale e di lavorare in autonomia in seno a una collettività che regola il suo operato professionale.

La dimensione collettiva e comunitaria rappresenta in effetti una componente centrale dei sistemi di esperti. Se è vero che il principio di autonomia richiede al docente indipendenza, capacità di autovalutazione e di riflessione sul proprio operato, è altrettanto vero che a queste attitudini si affianca l'esigenza di una condivisione e uno scambio tra i docenti stessi, nonché il confronto con chi all'interno della comunità scolastica è chiamato a gestire i processi pedagogici. I quadri scolastici e le direzioni assumono in effetti un ruolo determinante nel creare condizioni favorevoli per l'esercizio di una gestione autonoma delle attività di insegnamento: essi si pongono pertanto come mediatori tra il 'sistema scuola' e il sistema di esperti rappresentato dalle comunità scolastiche, definendo orientamenti locali che declinano gli orientamenti strategici globali in funzione delle specificità della comunità scolastica, verificandone l'attuazione e creando così condizioni quadro a sostegno dell'autonomia.

Adottando il modello del sistema di esperti come strumento concettuale per superare il paradosso di cui sopra, le proposte del progetto di riforma si focalizzano su una delle dinamiche centrali al modello, ovvero la collaborazione. In effetti, all'interno di questo quadro tutti gli attori che gravitano attorno al mondo della scuola sono chiamati sempre più a collaborare. Nelle pagine seguenti saranno dunque esposte le modalità attraverso le quali la collaborazione può prendere forma all'interno delle comunità scolastiche e contribuire all'implementazione dei molti sistemi di esperti che compongono il sistema della scuola ticinese.

### III.A **La collaborazione**

La collaborazione all'interno degli istituti scolastici è sempre più percepita come un ingrediente indispensabile per migliorare la pratica pedagogica ed è quindi un vettore prezioso di ogni riforma scolastica significativa. È proprio in questo senso che uno dei principali obiettivi della *Scuola che verrà* è quello di generalizzare, di rendere reali e realizzabili le pratiche di collaborazione all'interno degli istituti scolastici.

La collaborazione può essere definita come l'interazione tra professionisti che coprono diverse aree di competenza e condividono responsabilità e obiettivi in funzione di un'azione comune efficace rivolta all'allievo. In questo senso, le pratiche che contribuiscono all'azione educativa e allo svolgimento della missione della scuola devono essere oggetto di concertazione e collaborazione. Quest'ultima ingloba tutta una serie di pratiche di cui è parte anche il co-insegnamento.

Nella realtà scolastica ticinese pratiche di collaborazione sono già presenti in molti istituti da diversi anni. All'interno del numero 322 della rivista *Scuola ticinese* sono descritte numerose esperienze di questo tipo svolte sul territorio cantonale a diversi livelli.

Nei prossimi paragrafi si illustreranno i vantaggi della collaborazione, procedendo in primo luogo con un inventario delle esperienze già presenti nel sistema scolastico ticinese. Si introdurranno in seguito delle proposte attraverso le quali valorizzare e rendere effettiva la collaborazione a più livelli.

### I vantaggi della collaborazione

III.A.1

A livello di sistema la collaborazione favorisce il mantenimento di un buon clima organizzativo, di relazioni positive, ma anche il miglioramento della qualità del lavoro e il raggiungimento più efficace degli obiettivi prefissati: elementi chiave per l'implementazione di riforme in ambito educativo. Sul piano individuale, due sono le principali tipologie di ricadute positive delle pratiche collaborative: da una parte quelle sul piano personale, come ad esempio la possibilità di scambio e di rassicurazione reciproca, ma anche l'aumento dell'efficacia personale e della perseveranza nei contesti difficili e l'impatto positivo sull'incertezza e sul sentimento di solitudine che caratterizzano la professione di docente. D'altra parte le ricadute sul piano professionale: è infatti dimostrato che le pratiche collaborative influenzano la motivazione degli insegnanti, ma anche il loro impegno e la loro soddisfazione nei confronti della professione. La collaborazione influenza inoltre positivamente l'inserimento e il trattenimento professionale dei docenti, nonché la prevenzione del *burnout*.

Oltre a questi effetti benefici sui docenti, la collaborazione genera ricadute dirette sugli allievi, migliorandone il comportamento, aumentandone l'autostima, la motivazione e la frequenza scolastica; è inoltre dimostrato come l'attenzione supplementare accordata agli allievi (con e senza bisogni particolari) favorisca anche migliori risultati scolastici. In aggiunta, le pratiche collaborative tra insegnanti fungono da modello positivo per gli allievi, i quali a loro volta sono maggiormente incitati a collaborare.

Numerosi sono i vantaggi della collaborazione per il docente sia sul piano personale sia su quello professionale. Ricadute positive sono state dimostrate anche sugli allievi.

I vantaggi della collaborazione citati nella letteratura scientifica sono stati in parte evocati anche dai docenti ticinesi che hanno sperimentato pratiche di collaborazione. Questo è emerso anche nei due *workshop* organizzati nell'ambito della *Scuola che verrà*, durante i quali diversi docenti hanno condiviso le proprie esperienze di collaborazione. Dalle diverse testimonianze emergono i vantaggi seguenti:

- la collaborazione permette di costruire una rete di appartenenza che protegge il docente dall'isolamento;
- il *feedback* che i docenti ricevono da allievi e genitori non sempre è oggettivo, poiché possono subentrare fattori di ordine emotivo e personale. Grazie al *feedback* di un collega invece, il docente può da un lato focalizzare e colmare i propri punti deboli, dall'altro prendere coscienza dei propri punti di forza;
- la stretta collaborazione e lo scambio continuo permettono di far nascere nuove idee sulla preparazione e l'esecuzione di un'unità didattica;
- essere in due permette di raddoppiare la varietà dell'offerta nelle situazioni frontali, negli interventi individuali, nelle attività differenziate: in questo contesto l'allievo ha di conseguenza maggiori possibilità di superare ostacoli e difficoltà;
- la gestione di un'attività differenziata è facilitata dalla presenza di due docenti. Una modalità collaborativa permette di intervenire, in qualsiasi momento della lezione, per un bisogno specifico con uno o più allievi del gruppo classe;
- il confronto tra i docenti sulle competenze acquisite dagli allievi accresce la probabilità di una rimediazione efficace e l'affidabilità della valutazione certificativa;
- il comportamento cooperativo tra i docenti ha una ricaduta anche su quello degli allievi: vedendo che i docenti collaborano e lavorano in team, anche gli allievi sviluppano una propensione alla cooperazione e sono più disponibili al lavoro di gruppo.

### Collaborazioni istituzionali

III.A.2

Oltre che tra gli stessi docenti, è di fondamentale importanza che la collaborazione avvenga tra le diverse figure che operano all'interno dell'istituto scolastico: direttore, docenti discipli-

nari/titolari, docenti di materie speciali, docenti di sostegno, orientatore interno all'istituto, altri operatori interni ed esterni.

A questo proposito viene spesso sottolineato come questo tipo di collaborazione sia strettamente legato alla cultura dell'istituto scolastico e a un insieme di valori, simboli e pratiche condivise all'interno di quest'ultimo: la collaborazione è quindi influenzata dal modello relazionale che caratterizza la scuola. Il contatto tra colleghi, esperti, direttori, ispettori e altre figure con profili, formazioni ed esperienze diverse, permette ad ognuno di apprendere, di perfezionarsi nel proprio mestiere, ma anche di creare una cultura professionale fatta di attitudini, valori e modi di fare condivisi all'interno di un istituto, di un gruppo di professionisti o di una comunità più allargata. I gruppi nei quali la collaborazione è meglio sviluppata sono proprio quelli dove tutti i professionisti condividono una responsabilità collettiva per i propri alunni, indipendentemente dal ruolo o dalla disciplina.

In questo senso il ruolo assunto dalla direzione scolastica si rivela centrale nella gestione dei processi pedagogici. La scuola, come già sottolineato, è infatti assimilabile a un 'sistema di esperti' all'interno del quale l'autonomia e la professionalità di ognuno permette il buon funzionamento del sistema. La direzione ha dunque il compito di creare le condizioni quadro e di definire un orientamento generale all'interno del quale i docenti possano indirizzare le proprie pratiche. Questo avviene ad esempio attraverso una condivisione dei principi pedagogici e didattici, ma anche attraverso la creazione di momenti che promuovano la collaborazione e il coordinamento tra insegnanti.

La creazione di comunità professionali di apprendimento può ad esempio contribuire a regolare l'equilibrio interno all'istituto. In quest'ottica l'elaborazione di Progetti Educativi di Istituto (PEI), di cui quasi tutti gli istituti di scuola media si sono dotati negli scorsi anni, rappresenta un ottimo esempio. L'insieme degli attori che operano nell'istituto partecipa in effetti all'elaborazione di questi progetti educativi, collaborando nella definizione di finalità, obiettivi e modalità.

Attraverso *la Scuola che verrà* si vogliono incoraggiare le iniziative già in atto negli istituti scolastici, ma anche lo sviluppo di nuove modalità collaborative mettendo a disposizione momenti di condivisione, ma anche spazi adeguati in modo che i diversi professionisti si sentano maggiormente incoraggiati a collaborare.

Messa a disposizione degli istituti scolastici di momenti di condivisione e spazi adeguati in modo da favorire la promozione di una cultura collaborativa.

#### Le riunioni di ciclo presso l'Istituto scolastico di Ascona

##### Contesto

Le riunioni di ciclo sono svolte da diciassette anni presso l'istituto scolastico di Ascona. Se la struttura e l'organizzazione sono mutate nel tempo, gli obiettivi sono rimasti invariati. Anche il nome non è mai cambiato ed è un retaggio di quando gli incontri si svolgevano per ciclo e non per classe come attualmente.

Le riunioni di ciclo sono un tempo e uno spazio all'interno del quale i diversi operatori si riuniscono per affrontare assieme situazioni che preoccupano i docenti sia dal punto di vista dell'apprendimento che del comportamento dei loro allievi.

Agli incontri partecipano i docenti titolari delle classi coinvolte, il direttore, la docente del Servizio di Sostegno pedagogico, la logopedista e, a dipendenza delle necessità, anche i docenti delle materie speciali e quelli per allievi all'olimpi.

##### Organizzazione

Una settimana prima della data prestabilita per la riunione il docente consegna alla direzione una scheda che riporta le situazioni che vorrebbe discutere nell'ambito della riunione. In questo documento sono presentati i motivi generali che preoccupano maggiormente rispetto all'allievo, quali difficoltà e caratteristiche positive sono evidenziate nell'adattarsi alla vita scolastica, i punti forti e i punti deboli nell'apprendimento disciplinare, quali provvedimenti sono già stati messi in atto e quali sono le ipotesi di progetto futuro. La durata della riunione è solitamente attorno all'ora e mezza nella quale, dopo una presentazione della situazione, si discute in gruppo per cercare di trovare una o più soluzioni per risolverla. L'incontro può sfociare in segnalazioni al SSP, nello sviluppo di piccoli progetti o in valutazioni più approfondite. La frequenza degli incontri dipende dalla classe e dal periodo dell'anno (per le quinte e le quarte ci si trova solitamente due volte per anno, mentre per le terze, seconde, prime e per la scuola dell'infanzia la cadenza è solitamente ogni due mesi. Anche decisioni importanti come i rinvii e le ripetizioni vengono sempre prese collettivamente.

### Valutazione dell'esperienza

Un modello come questo permette di definire delle priorità a livello di istituto, cercando di rispondere nella maniera più adeguata alle diverse esigenze. Questa organizzazione richiede un certo impegno al docente, il quale è chiamato a scrivere, descrivere, confrontarsi e fornire documentazione in vista degli incontri, ma dall'altro lato permette agli insegnanti di condividere e confrontarsi, raccontare, sentirsi tranquillizzati, aiutati e, soprattutto, a non essere i soli a dover decidere.

### Il gruppo di materia e i coordinatori di materia

III.A.3

Con l'introduzione del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* è stata sottolineata l'importanza della continuità tra i settori, che deve essere soprattutto curata a livello didattico nelle diverse discipline. A titolo di esempio, l'attribuzione di una consulente per l'insegnamento del francese a ogni circondario scolastico, in aggiunta alla scelta di un metodo d'insegnamento unico che coinvolge scuola elementare e scuola media, ha costituito di fatto un'efficace misura che ha permesso ai docenti di scuola elementare di poter contare sull'apporto di un'insegnante disciplinarista, ma soprattutto ha rivalutato sostanzialmente le percezioni che l'insegnante ha del lavoro svolto dal docente dell'altro ordine scolastico: quanto è stato fatto alle elementari viene valorizzato e ha una sua naturale continuità alle scuole medie. Inoltre, con queste premesse, si sono potuti sviluppare interessanti progetti che vedono coinvolti entrambi gli ordini scolastici (*Le français ensemble*, cfr: riquadro).

Possibilità di istituire dei consulenti disciplinari che fungano da punto di riferimento a livello didattico per i docenti disciplinari/titolari di tutti i settori scolastici.

Proprio per favorire l'estensione di queste pratiche anche alle altre discipline si avvierà una riflessione riguardante l'istituzione di consulenti disciplinari per tutte le materie. Questa figura fungerà da punto di riferimento a livello didattico per i docenti disciplinari/titolari di tutti i settori scolastici in maniera trasversale interfacciandosi allo stesso tempo con ispettori, esperti, direttori, ma anche con i coordinatori di materia interni agli istituti.

Nelle scuole medie istituire per ogni materia un coordinatore interno all'istituto che avrà il compito di animare le attività del gruppo di materia e di favorire la collaborazione tra i docenti di una stessa disciplina.

Se nelle scuole dell'infanzia ed elementari non esistono dei veri e propri gruppi di materia, nelle scuole medie la collaborazione all'interno di quest'ultimi è fondamentale. Attualmente, in alcuni istituti, i gruppi di materia si incontrano regolarmente in un'ottica collaborativa. Per favorire ulteriormente questo tipo di dinamiche si propone di istituire per ogni materia un 'coordinatore' interno all'istituto. Questa figura beneficerà di una riduzione del tempo di insegnamento e avrà il compito di animare le attività del gruppo di materia e promuovere la collaborazione al suo interno. Sarà promossa la preparazione comune di materiali, la discussione di tematiche trasversali (come ad esempio la valutazione), ma anche il vero e proprio co-insegnamento. Per gli istituti piccoli o per i gruppi di materia con pochi docenti potranno essere immaginati degli accorpamenti regionali. I coordinatori di istituto dovranno essere a loro volta coordinati dagli esperti di materia. Questi ultimi manterrebbero in particolare tutte le attuali funzioni certificative (visite ai docenti incaricati, valutazioni richieste dal Dipartimento, ecc.), nonché tutti i compiti legati alla definizione dei piani di studio, alla loro implementazione e, in genere, alle richieste di consulenza per la Divisione della scuola in ambito di didattica disciplinare. È soprattutto il lavoro di animazione sul terreno, negli istituti, in accordo con gli esperti, che potrà invece essere delegato ai coordinatori. Questa proposta si collega alla riflessione più generale sulla figura dell'esperto, avviata all'interno del collegio degli esperti prima della presentazione del progetto *La scuola che verrà*, i cui ruoli e compiti saranno approfonditi nel corso del 2016.

### Coordinamento del francese SE-SM

#### Contesto

È da numerosi anni che il Gruppo di coordinamento del francese SE-SM si occupa della continuità dell'insegnamento tra i due settori scolastici. Il gruppo di coordinamento è costituito da esperti di francese, ispettori, formatori DFA e consulenti della Divisione scuola, e collabora strettamente con un gruppo di docenti di francese di scuola media (i coordinatori di francese) che seguono da vicino i docenti di scuola elementare, in veste di 'amici critici' e animatori 'disciplinaristi'. La conoscenza reciproca di quanto viene fatto nei due settori e delle rispettive particolarità pedagogico-didattiche è la base per collaborare in un'ottica di continuità. Proprio per promuovere una collaborazione concreta è nato durante l'anno scolastico 2011/2012 il progetto denominato *Le français ensemble*.

### Organizzazione

Nell'ambito del progetto *Le français ensemble* il gruppo di coordinamento del francese SE-SM elabora un percorso didattico incentrato su un paese della francofonia e propone ai docenti di quinta elementare e di prima media (di sedi scolastiche dello stesso comprensorio) di svolgere questo percorso, unitamente ai loro allievi, durante la settimana della francofonia nel mese di marzo. Con questa proposta si crea un'occasione concreta di condivisione e di collaborazione sia per i docenti sia per gli allievi, proponendo dei materiali didattici - complementari ai manuali attualmente in uso - centrati sulla dimensione interculturale, elemento nuovo nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* relativo alle lingue seconde.

### Valutazione dell'esperienza

Uno degli indirizzi del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* è la valorizzazione della continuità degli apprendimenti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola media. In questo senso il progetto *Le français ensemble* è un ottimo esempio di collaborazione all'interno di un gruppo di materia esteso e trasversale ai diversi settori. Le opportunità legate a questo progetto sono molteplici sia per i docenti, che hanno la possibilità di svolgere una lezione in co-docenza con un collega di un altro settore sia per gli allievi che attraverso l'attività didattica prevista sperimentano una modalità di lavoro collaborativa con allievi di un'altra classe e di un altro settore scolastico.

## III.A.4 Il co-insegnamento

Il co-insegnamento implica la collaborazione tra due docenti che, insegnando in maniera congiunta a un gruppo di allievi eterogeneo, hanno l'obiettivo di rispondere a tutte le necessità di apprendimento in maniera flessibile. Esistono diverse modalità di co-insegnamento che possono essere praticate in maniera temporanea o permanente. Anche i ruoli dei docenti possono variare a seconda degli scopi della lezione e dei bisogni degli allievi assumendo forme diverse come ad esempio:

- *insegnante e osservatore*: un insegnante si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo osserva;
- *insegnante e aiutante*: un insegnante si occupa primariamente dell'insegnamento e l'altro lo sostiene nel suo lavoro, nelle interazioni, ecc.;
- *insegnamento a stazioni*: i contenuti di apprendimento e gli allievi vengono suddivisi. Gli insegnanti si alternano, lavorando prima con un gruppo di allievi e poi con l'altro;
- *insegnamento parallelo*: ogni insegnante lavora con una metà della classe sugli stessi contenuti;
- *insegnamento differenziato*: un insegnante lavora con gli allievi in grado di assimilare i contenuti di insegnamento senza problemi; il secondo insegnante lavora con gli altri allievi ad un livello adeguato;
- *insegnamento supplementare*: un insegnante si occupa dell'insegnamento, l'altro offre materiale addizionale e sostegno differenziato per gli allievi che hanno difficoltà;
- *insegnamento comune*: gli insegnanti operano insieme alternandosi nella gestione delle lezioni, osservandosi e sostenendosi a vicenda e organizzandosi flessibilmente a seconda dell'andamento delle lezioni.

Le modalità di co-insegnamento possono variare come anche la forma attraverso la quale queste ultime sono organizzate. Possono svolgere co-insegnamento docenti titolari/disciplinari tra loro, ma anche docenti titolari/disciplinari con altre risorse interne all'istituto, come ad esempio i docenti di sostegno pedagogico, docenti di appoggio, educatori, operatori di sostegno specializzato, logopedisti, operatori della differenziazione curricolare, docenti per alligotti, operatori per i casi difficili, ecc.

Prima di esplicitare meglio le due tipologie di organizzazione appena descritte è importante sottolineare che sia la letteratura scientifica sia i *workshop* svolti con i docenti che mettono in atto pratiche collaborative, mostrano come la collaborazione, per poter avvenire in maniera efficace, necessita di condizioni quadro adeguate. Gli elementi citati in questo senso sia dalla letteratura che da esperienze effettuate sul territorio ticinese citano sia fattori individuali e interpersonali sia fattori di gestione e organizzativi. Nella prima categoria si inserisce ad esempio

l'importanza della comunicazione, dei rapporti sociali e della compatibilità tra i colleghi, ma anche la questione relativa alla partecipazione volontaria, che favorirebbe questo tipo di pratica. A questo proposito è importante ricordare che, anche se la partecipazione volontaria è una condizione quadro richiesta idealmente per favorire il co-insegnamento, quest'ultima si rivela opzionale in una prospettiva di generalizzazione delle pratiche collaborative, le quali possono essere altrettanto efficaci anche se indotte. Nelle scuole speciali ad esempio il co-insegnamento è una pratica ormai consolidata da anni e i docenti, che non possono decidere con chi saranno chiamati a collaborare, sono abituati a questa modalità di lavoro e ne sottolineano i vantaggi. Su questo aspetto va trovato un giusto equilibrio: un certo grado di collaborazione è richiesto a tutti i docenti, ma saranno poi gli istituti, nella loro autonomia, a regolare le situazioni particolari. A livello organizzativo è invece importante che i docenti abbiano a disposizione del tempo di preparazione in comune, che permetta loro di condividere metodi e strategie di insegnamento, ma anche di discutere di questioni relative alla valutazione.

I prossimi capitoli saranno dedicati all'approfondimento delle due principali tipologie di co-insegnamento che si vogliono incoraggiare nel contesto ticinese, ovvero quello tra docenti titolari/disciplinari e quello tra docenti titolari/disciplinari e risorse interne all'istituto.

### a) Co-insegnamento tra docenti titolari/disciplinari

Questa è la forma di co-insegnamento che può maggiormente incidere sullo sviluppo della differenziazione pedagogica e permettere allo stesso tempo al docente disciplinare nelle scuole medie e al docente titolare nelle scuole dell'infanzia e elementari di sviluppare la propria professionalità, mantenendo una forte rete relazionale con i colleghi. Il co-insegnamento non implica unicamente una presenza comune all'interno della classe, ma anche un lavoro preliminare (pianificazione, progettazione, ecc.) e successivo all'attività in classe (valutazione, bilancio, ecc.) che devono essere svolti in maniera collaborativa. In questo senso è molto importante che lo scambio tra le coppie di docenti che praticano il co-insegnamento sia favorito e che questi ultimi siano adeguatamente formati e accompagnati nelle loro pratiche, indipendentemente dal settore, dall'istituto e dalla materia insegnata.

**Favorire il co-insegnamento tra docenti titolari/disciplinari fornendo spazi nella griglia oraria per la collaborazione e un pacchetto di ore destinate a questa pratica.**

Per quanto riguarda le condizioni di attuazione del co-insegnamento, nelle scuole elementari le materie speciali (attività creative, educazione fisica e educazione musicale) potrebbero essere interamente attribuite a insegnanti specializzati: una realtà oggi soltanto parzialmente presente nel territorio. In questo modo si creerebbero le condizioni che favoriscono la collaborazione fra insegnanti sia accordando loro la possibilità di avere momenti di progettazione all'interno della griglia oraria (orari in parallelo fra sezioni della stessa classe) sia facilitando l'adozione di forme diverse d'insegnamento fondate sulla collaborazione.

Nelle scuole medie, per favorire il co-insegnamento sarà messo a disposizione di ogni istituto scolastico un pacchetto di ore destinate a questa pratica, calcolato sulla base del numero di sezioni (2 ore per ogni sezione dell'istituto). Queste ultime saranno destinate a progetti di collaborazione sottoposti dai docenti stessi alla direzione. Oltre a questo, i docenti intenzionati a praticare il co-insegnamento potranno disporre di una griglia oraria che consenta loro di disporre di spazi comuni di progettazione.

#### Co-insegnamento presso la scuola media di Morbio Inferiore

##### Contesto

Presso la scuola media di Morbio Inferiore è in corso un monte ore sull'apprendimento di qualità, sviluppato partendo dal progetto educativo d'istituto. Lo scopo del progetto è riuscire a focalizzarsi e aiutare in maniera puntuale e opportuna gli allievi che non sono né in difficoltà (costoro sono già seguiti dal sostegno, da persone esterne all'istituto, se necessario, e vengono tenuti sotto costante osservazione da tutti i docenti) né bravissimi, ma quelli che spesso vengono indicati come facenti parte della 'zona grigia'.

Nel corso dell'anno scolastico 2014/2015 quattro coppie di docenti (una di docenti di scienze naturali, una di docenti di matematica e due di docenti di italiano) che hanno aderito liberamente al progetto, hanno svolto attività di co-insegna-

mento seguendo diverse modalità. Erano previsti due periodi di progettazione in comune e due periodi di realizzazione alternati tra loro. La sperimentazione è in corso anche durante il corrente anno scolastico e coinvolge quattro coppie di docenti (una di docenti di scienze naturali, una di docenti di matematica, una di docenti di italiano e una di docenti di francese).

#### **Organizzazione**

Durante l'anno scolastico 2014/2015 nella griglia oraria dei docenti coinvolti sono state previste un'ora libera sovrapposta ad un'ora nella quale il collega insegnava ed un'ora libera per tutti i docenti coinvolti nel progetto. I docenti coinvolti hanno inoltre ricevuto un riconoscimento di 0.5 ore settimanali.

I docenti implicati hanno potuto scegliere la modalità di co-insegnamento che più si adattava ai bisogni specifici della materia e della classe. I docenti si sono riuniti per pianificare gli itinerari didattici e/o confrontarsi e riflettere su quanto svolto nelle lezioni a cadenza settimanale durante tutto l'arco dell'anno scolastico. Vi sono inoltre state alcune riunioni plenarie del gruppo per condividere la propria esperienza e le decisioni prese con le altre coppie di docenti.

Parallelamente il gruppo si è messo a disposizione per svolgere una valutazione approfondita della sperimentazione in corso.

#### **Valutazione dell'esperienza**

Il co-insegnamento è stato percepito in modo positivo dai docenti coinvolti, nonostante lo sforzo supplementare richiesto. Tutti hanno sottolineato come alla base della buona riuscita del progetto vi sia stato un buon affiatamento nelle coppie e dunque come si siano potute verificare le quattro basi sulle quali poggia il co-insegnamento: la creazione di una relazione fra pari, la creazione di un dialogo aperto e costruttivo all'interno della coppia, un impegno equivalente dei docenti coinvolti ed il supporto vicendevole.

Oltre a questo, dalla valutazione sono emersi elementi relativi al punto di vista degli allievi, i quali hanno affermato di aver vissuto un'esperienza positiva, hanno reputato le lezioni co-insegnate più interessanti rispetto a quelle 'classiche', si sono sentiti più seguiti e hanno ritenuto di capire meglio la materia.

## **b) Co-insegnamento con le risorse interne all'istituto**

Come già anticipato in precedenza, le risorse all'interno dell'istituto scolastico sono molteplici e variano a seconda del settore di riferimento. Di seguito si analizzeranno le possibili modalità di co-insegnamento con i docenti di sostegno e con le diverse risorse presenti nell'istituto.

Un modello di questo tipo ha il vantaggio di potersi avvalere di professionisti già a disposizione dell'istituto e non implica quindi costi supplementari (rispetto ad esempio al co-insegnamento tra disciplinari/titolari). Quello che potrebbe causare qualche difficoltà è la collaborazione tra professionisti con formazioni e culture professionali diverse; per questo motivo è fondamentale che siano definiti in maniera chiara i ruoli e le responsabilità di ognuna delle figure implicate, permettendo quindi di basare il co-insegnamento su principi comuni e di evitare qualsiasi frustrazione o confusione.

#### *Co-insegnamento con il sostegno pedagogico*

Il Servizio di sostegno pedagogico è una preziosa risorsa non solo per gli allievi, ma anche per i docenti e, più in generale, per l'intero istituto. Uno dei suoi obiettivi principali è quello di collaborare con tutti gli attori per favorire il principio di inclusione e la riuscita scolastica degli allievi. È importante che un allievo sia incluso in un percorso scolastico regolare, ma è ancor più importante che quest'ultimo possa essere incluso nella realtà della sua classe. Per questo motivo l'intervento del docente di sostegno pedagogico si basa sempre su un'analisi approfondita della situazione dell'allievo che tenga conto anche del contesto nel quale quest'ultimo è inserito: da qui si sviluppa un progetto pedagogico specifico che dovrebbe avvenire il più possibile in maniera indiretta. In quest'ottica la collaborazione tra il docente di sostegno e i docenti titolari (nelle scuole dell'infanzia ed elementari) e tra il docente di sostegno e il consiglio di classe o i disciplinari (nelle scuole medie) è oltremodo importante e deve nascere sulla base di una progettualità comune all'interno della quale vi sia una chiarezza di obiettivi e di ruoli. La presa a carico diretta è sempre possibile, quando la situazione o il contesto lo richiedono.

Questa posizione è sempre stata sostenuta dai Servizi di sostegno pedagogico, ed è sottolineata in diversi documenti pubblicati a partire dal 1990 nel contesto ticinese all'interno dei quali si cita l'importanza di favorire la collaborazione con il docente di sostegno pedagogico.

*Favorire l'intervento indiretto del docente di sostegno pedagogico e delle altre risorse interne all'istituto, così come la collaborazione di queste figure professionali con il docente titolare/disciplinare.*

## Progetto di apprendimento cooperativo in una quinta elementare

### Contesto

Anno scolastico 2014/2015, una quinta elementare scolasticamente forte, i bambini sono tendenzialmente competitivi tra loro, poco inclini a collaborare, una sola bambina - Giada (nome di fantasia) - presenta difficoltà di apprendimento di una certa importanza e fatica a relazionarsi con i compagni, risulta emarginata. Il docente titolare è molto disponibile, flessibile, aperto a nuove modalità, e ha una buona relazione con la docente di sostegno pedagogico. I due si chinano sulla questione, preoccupati per la bambina, per l'atteggiamento competitivo piuttosto che collaborativo all'interno della classe, e si chiedono cosa possono fare insieme per favorire le relazioni tra i bambini e una maggiore integrazione di Giada. Dopo un breve periodo di riflessione comune e studio della letteratura, decidono di implementare un progetto di apprendimento cooperativo, in cui ogni allievo contribuisce ed è indispensabile al successo del compito, ognuno assume un ruolo specifico, e la responsabilità è condivisa da tutti.

### Organizzazione

Il docente titolare e la docente di sostegno pedagogico lavorano insieme nella preparazione e nella conduzione delle attività, e regolarmente riflettono insieme sulle regolazioni da apportare.

Decidono di proporre agli allievi un progetto sul tema dei proverbi, che durerà tutto l'anno scolastico, e che sfocerà nella presentazione delle produzioni a tutta la classe e eventualmente all'istituto. Costituiscono i gruppi di allievi - il cui assetto cambia ogni due-tre settimane per permettere ai bambini di esperire la cooperazione con bambini diversi - tenendo conto delle loro competenze sociali e scolastiche, del loro grado di 'popolarità', di modo che ogni bambino all'interno del gruppo possa e debba assumere un ruolo indispensabile. Le attività vengono proposte due-tre volte a settimana.

All'inizio, il ruolo dei due docenti nella conduzione dei gruppi è più 'attivo' e di guida, di facilitatore e mediatore, poiché i bambini non sono abituati a lavorare con queste modalità. Gradualmente, i docenti possono 'allontanarsi' e rimanere perlopiù sullo sfondo come supervisori.

### Valutazione dell'esperienza

L'obiettivo del progetto è stato raggiunto, in quanto i bambini della classe hanno imparato a lavorare insieme per un obiettivo comune, a negoziare, ad assumersi la responsabilità nel gruppo e a essere attivi nel processo di apprendimento. Il docente titolare si dice molto soddisfatto dell'esperienza, perché ha notato gli esiti positivi sulla classe e sulla motivazione degli allievi. Benché questa modalità di lavoro richieda molto tempo per la preparazione, l'organizzazione e la regolazione e la capacità di 'lasciarsi sorprendere' dagli allievi, vorrebbe continuare a lavorare in questo modo anche in futuro. Da parte sua, la docente di sostegno è soddisfatta, e ritiene che questa dovrebbe essere una modalità di lavoro usuale e ricorrente.

Affinché la collaborazione con i docenti di sostegno sia generalizzata e praticata in modo coerente in tutte le realtà scolastiche si propongono le modalità organizzative seguenti: in prima elementare il docente di sostegno e il docente titolare collaborano all'interno della classe, mentre gli interventi individuali sono svolti unicamente in casi eccezionali. Nelle altre classi è promossa la messa a disposizione di circa 1/3 del tempo di lavoro del docente di sostegno a favore della collaborazione.

Nelle scuole medie si vuole promuovere la messa a disposizione di circa 1/3 del tempo di lavoro del docente di sostegno a favore della collaborazione. I mesi di settembre e ottobre sono dedicati soprattutto alle classi prime e seconde; in seguito si potrà valutare secondo il bisogno.

*Co-insegnamento con gli altri operatori (docente d'appoggio, educatore, operatore di sostegno specializzato, operatore casi difficili, docente per allogliotti, operatore della differenziazione curricolare, ecc.)*

L'inclusione scolastica è supportata in Ticino da molteplici misure, la cui struttura e organizzazione ha subito diverse modifiche nel corso degli anni, trasformandosi parallelamente all'evoluzione della società. Di fronte a nuove problematiche e a nuove richieste (allogliotti, allievi ingestibili, ecc.), la risposta politica è consistita nell'aggiunta progressiva di figure chiamate a rispondere a queste nuove forme di disagio scolastico. Alla figura del 'docente di recupero' dei primi anni Settanta se ne sono aggiunte molte altre creando un sistema relativamente complesso che è stato confrontato nel tempo a modifiche legislative e organizzative importanti. Se questo ha permesso da un lato di affrontare in maniera più efficace il problema del

singolo allievo, dall'altro ha reso più complessi i lavori di relazione e di collaborazione fra i diversi operatori e i titolari.

Data la molteplicità dei profili, delle mansioni e dei mandati delle diverse figure è difficile dare in questa sede delle indicazioni precise sulle modalità di collaborazione tra le risorse interne all'istituto e il docente titolare/disciplinarista. È però importante ricordare che la presenza in classe di due figure con diverse competenze necessita una chiara definizione dei ruoli e delle funzioni affinché il ruolo complementare delle diverse figure possa svilupparsi al meglio.

Come già specificato per quanto riguarda il docente di sostegno, anche la collaborazione con le risorse d'istituto deve avvenire secondo una progettualità specifica e deve mirare all'inclusione degli allievi e alla prevenzione del disadattamento. Anche se la loro mansione è assegnata nello specifico a un allievo è di fondamentale importanza che il lavoro svolto dagli operatori interni all'istituto sia il più possibile di tipo indiretto.

Nel caso specifico della scuola dell'infanzia ed elementare, la riforma propone di prevedere l'assegnazione di un docente di appoggio a tempo pieno ogni 10 sezioni con il quale i docenti titolari possano collaborare.

### Co-insegnamento con un'operatrice di sostegno specializzato

#### Contesto

Durante l'anno scolastico 2014/2015 nella sezione di una prima elementare sono stati inseriti 2 bambini con difficoltà particolari. Questi ultimi beneficiavano dell'accompagnamento di un'operatrice di sostegno specializzato per un totale di 10 ore a settimana. È stata sin da subito costituita una rete di lavoro molto affiatata, della quale facevano parte la docente titolare, l'operatrice di sostegno specializzato, la docente di sostegno, la capo équipe e la logopedista. Queste figure si sono ritrovate regolarmente (la docente titolare, l'operatrice e la docente di sostegno una volta a settimana) per discutere sia sulle pratiche didattiche sia nello specifico sui bambini e sui loro progressi. Una volta al mese è stato organizzato un incontro con le famiglie. Ogni due/tre mesi aveva luogo un incontro con tutta la rete al completo e i genitori.

#### Organizzazione

La docente titolare e l'operatrice di sostegno specializzato hanno gestito insieme le attività in classe fino a dicembre, pianificando il metodo di lavoro, attraverso la definizione di una griglia settimanale molto dettagliata. In seguito hanno avuto un periodo dove l'operatrice seguiva in maniera più individuale i due bambini (all'esterno della classe). Infine uno dei due bambini è stato seguito perlopiù individualmente, mentre l'altro maggiormente in classe.

L'operatrice di sostegno specializzato, la docente di sostegno e la docente titolare hanno scelto di spiegare agli alunni questa delicata situazione attraverso un libro: *Il pentolino di Antonino* di Isabelle Carier. Per meglio comprendere la storia e l'esperienza di accoglienza è stato organizzato un itinerario durato tutto l'anno scolastico (1UD alla settimana) composto da diversi moduli. Questo percorso ha offerto l'occasione ad ogni bambino di riflettere sul fatto che ognuno di noi ha delle fragilità proprie e che è importante esserne consapevoli per poterle affrontare con serenità.

#### Valutazione dell'esperienza

Le docenti sono state molto contente dell'esperienza; tutto è stato condiviso e la rete ha dato loro la motivazione per lavorare nel quotidiano. Sicuramente si è rivelata un'esperienza intensa e impegnativa, ma ha dato a tutti la possibilità di imparare molto e crescere professionalmente.

L'esperienza di co-insegnamento è una pratica assai stimolante sia per i bambini sia per gli adulti che hanno modo di specchiarsi nel collega e riflettere meglio sul proprio agire e sugli strumenti messi in atto per favorire l'apprendimento, non solo dei bambini con difficoltà ma della classe intera. Sul docente titolare e tutta la rete grava un impegno oneroso che richiede molti incontri per permettere che la situazione di co-insegnamento sia funzionale. Nel secondo anno di questa esperienza la rete si è meglio organizzata e gli incontri settimanali (che prima avvenivano nella pausa di mezzogiorno) hanno avuto luogo in orario scolastico, durante una lezione di educazione fisica.

È stato importante trovare uno sfondo motivazionale adatto alla situazione che permettesse di spiegare il significato di inclusione con parole che i bambini potessero comprendere.

## Il portale Internet

IIIA.5

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) stanno modificando profondamente il panorama culturale, sociale ed economico. Influenzano al contempo i processi d'insegnamento/apprendimento, generando in ambito educativo e formativo nuove opportunità e nuove sfide con le quali la scuola deve confrontarsi.

L'integrazione delle ICT nella formazione generale degli allievi è delineata all'interno del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*; l'impiego di risorse digitali di apprendimento (RDA) nella pratica dell'insegnamento è invece oggetto di sperimentazioni da parte del Centro di risorse didattiche e digitali (CERDD) che hanno come oggetto l'adozione di pratiche fondate sull'utilizzo di *software* o di piattaforme informatiche didattiche all'interno delle quali interagiscono allievi e docenti (*Learning Management Systems, LMS*). Ambienti virtuali di questo tipo, dedicati ai processi d'insegnamento/apprendimento mediati dalle ICT, sono attualmente messi a disposizione della scuola ticinese attraverso diversi sistemi.

Meno indagate sono invece le possibilità offerte dalle ICT e dai LMS nell'ambito della collaborazione tra docenti e in particolare sul piano della progettazione, dello sviluppo e della condivisione di pratiche e materiali didattici. *La scuola che verrà* riconosce in queste tecnologie la capacità di creare nuovi spazi di condivisione qualificati e di facilitare i processi collaborativi: dal semplice scambio di materiali didattici attraverso la rete, all'implementazione condivisa di progetti che avviene in ambienti di lavoro virtuali capaci di estendere la portata delle collaborazioni 'in presenza'.

Mettere al servizio della scuola le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) per creare spazi virtuali di collaborazione, dove poter progettare, sviluppare e condividere pratiche e materiali didattici.

Attualmente la scuola ticinese dispone di un portale didattico, *ScuolaDECS*, che risponde parzialmente alle esigenze appena esposte: il sito raccoglie, seleziona e propone agli utenti materiali didattici (anche multimediali) e cura la pubblicazione di una *newsletter* indirizzata ai docenti (e agli abbonati). Parallelamente, sperimentazioni attualmente in corso nelle scuole medie superiori hanno permesso a gruppi di docenti di progettare nuovi approcci e materiali didattici in modo collaborativo utilizzando uno strumento di *cloud computing* denominato *Officina* (cfr. riquadro).

*Officina* consiste in una piattaforma *software* in grado di creare e distribuire siti web dedicati a una data comunità di utenti, ai quali offre un ambiente personalizzato utilizzabile per condividere informazioni e per partecipare collaborativamente alla creazione di documenti o alla gestione di progetti. Lo spazio di lavoro mette a disposizione le funzionalità tipiche delle ICT: tracciabilità, reversibilità, gestione delle versioni, *cloud computing*, archiviazione, gestione dei partecipanti e dei diritti di accesso.

Il progetto di riforma intende costruire attorno all'offerta attuale di *ScuolaDECS* e alle esperienze maturate attraverso *Officina* un portale globale e multilivello che, oltre agli attuali contenuti informativi, offra spazi per la collaborazione e la condivisione. Il portale si pone come unico punto di entrata per docenti, quadri e operatori scolastici verso uno spazio 'virtuale' a loro dedicato.

Dal punto di vista delle pratiche collaborative, il portale offrirà ambienti virtuali dedicati, personalizzabili e protetti, attraverso i quali:

- favorire la collaborazione nella produzione di materiale didattico;
- favorire la collaborazione nella gestione di progetti/interventi didattici;
- permettere la trasmissione e la condivisione di informazioni e conoscenze facendo capo agli strumenti tipici del web 2.0.

Dal punto di vista della condivisione invece, un'apposita interfaccia e una catalogazione sistematica dei documenti permetteranno:

- di accedere/consultare/scaricare i materiali didattici adottati dalla scuola ticinese (*Piano di studio, manuali, ecc.*);

- di raccogliere, divulgare e valorizzare esperienze, progetti e materiali didattici prodotti all'interno della scuola ticinese;
- di accedere alle risorse didattiche bibliografiche, multimediali e digitali messe a disposizione dai servizi di documentazione e dai servizi multimediali del CERDD;
- di indirizzare gli utenti verso i siti scolastici e istituzionali già esistenti.

Nell'ambito della fase di sperimentazione della *Scuola che verrà* gli strumenti collaborativi basati sulle ICT supporteranno gli istituti e le comunità di pratica. Parallelamente, la sperimentazione permetterà di verificare la funzionalità degli strumenti disponibili e di indicare i margini di miglioramento: in quanto tecnologie adattabili e modulari, le ICT si prestano in effetti a un approccio incrementale e progressivo.

A medio termine infine, l'implementazione del portale intende raggiungere gli obiettivi esposti nel rapporto del 2014:

- facilitare lo scambio e la condivisione di informazioni riguardanti esperienze pedagogiche e didattiche svolte da docenti e da istituti di ogni ordine scolastico;
- promuovere e facilitare la collaborazione tra docenti, nonché tra questi e gli organi di conduzione della scuola;
- incentivare il dibattito attorno a esperienze pedagogiche e didattiche e/o indirizzi dell'insegnamento;
- rendere noto e valorizzare quanto viene prodotto a livello didattico nella scuola ticinese, mettendo a disposizione uno spazio pubblico per presentare le esperienze e discuterle.

#### La piattaforma collaborativa Officina

Il sito Officina è uno spazio nella rete per la condivisione di documenti multimediali e la collaborazione tra professionisti della scuola ticinese.

Il Centro di Risorse Didattiche e Digitali (CERDD) ha scelto di realizzare questo ambiente di *cloud computing* facendo capo a un server ubicato nella propria sede in modo che il sito Officina risultasse adeguatamente sicuro e conforme alle norme legali svizzere.

Un professionista attivo nel contesto formativo può disporre di uno spazio in Officina se desidera creare un gruppo di lavoro composto da almeno due persone che usano il sito nell'ambito di attività professionali di tipo collaborativo riguardanti la scuola ticinese. Su iniziativa dell'intero gruppo di lavoro, a questo collettivo possono in seguito essere invitati a collaborare altri utenti.

Ogni membro del gruppo di lavoro condivide con gli altri collaboratori tutti i documenti multimediali prodotti *online* e in modo collaborativo all'interno di una cartella di lavoro di Officina. Nella condivisione dei documenti in Officina si adotta la licenza di diritto di autore *Creative Commons* che permette di distribuire, modificare e creare opere da un originale (ma non a scopi commerciali), a condizione che venga riconosciuta la paternità dell'opera all'autore e che ad ogni derivato dell'originale non sia permesso l'uso commerciale.

L'aspetto qualificante di Officina è che si tratta di uno spazio di condivisione/collaborazione per i docenti (ma anche, in un senso più generale, per tutti i professionisti attivi nella scuola ticinese), nel quale si producono materiali con licenza libera. Officina non è uno strumento a disposizione del singolo docente per disporre dei suoi dati professionali *online*, bensì al servizio di gruppi di lavoro per collaborare.

## La formazione iniziale e continua dei docenti

La formazione dei docenti, degli operatori e dei quadri scolastici rappresenta un elemento chiave del progetto di riforma: l'implementazione delle proposte fin qui esposte non può avvenire senza un adeguato accompagnamento in termini di sviluppo professionale.

La formazione concorre alla realizzazione della *Scuola che verrà* partendo dal presupposto che i principali attori del cambiamento introdotto dal nuovo progetto sono i docenti, gli operatori, i quadri e le comunità scolastiche da loro costituite. Le comunità sono sostenute dalle attività di formazione proposte sia durante il percorso di avvicinamento alla professione sia attraverso

Sostenere attraverso la formazione i docenti, i quadri e gli operatori che formano le comunità scolastiche.

la formazione continua 'tradizionale' sia intervenendo direttamente negli istituti attraverso la modalità delle 'comunità di pratica'.

Nei primi due casi non si prospettano grandi cambiamenti rispetto alla situazione attuale, se non l'adattamento e la sincronizzazione dei contenuti e delle offerte formative come proposte dal progetto di riforma, così come ai principi contenuti nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Dalla primavera del 2016 forme e contenuti della formazione di base sono oggetto di attenzione da parte del Dipartimento e degli enti formatori, allo scopo di verificare quali attività sono già promosse sulla base dei principi del progetto di riforma, di capire su quali attività è possibile innestare i contenuti previsti dalla riforma (in modo da garantire una transizione dolce ma immediata verso i principi introdotti dal progetto) e di evidenziare eventuali campi e ambiti formativi che rimangono attualmente scoperti. Allo stesso modo, le esigenze formative associate alla *Scuola che verrà* e al *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* sono state incluse nell'elaborazione della pianificazione della formazione continua dei docenti che sarà introdotta con l'inizio dell'anno scolastico 2016/2017.

Le *comunità di pratica* rappresentano invece un elemento sul quale il progetto di riforma intende intervenire, estendendone la portata e la diffusione. In effetti, nella scuola ticinese istituti e gruppi di docenti o di materia sono già oggi promotori di attività di formazione continua che rispondono a bisogni ed esigenze specifiche. *La Scuola che verrà* intende consolidare e approfondire questa modalità di formazione: le istituzioni scolastiche saranno considerate a tutti gli effetti come comunità educative e di pratica, mentre la formazione continua sarà considerata come uno strumento a disposizione delle comunità per sostenere, implementare e valorizzare le iniziative che nasceranno al loro interno sia come risposta ai bisogni formativi emersi nei contesti educativi sia per rispondere agli ambiti prioritari da realizzare nel quadro della riforma. All'interno delle comunità di pratica si sperimenteranno prima e si implementeranno poi le proposte indicate dal progetto di riforma.

### **La comunità di pratica e di apprendimento professionale**

III.B.1

Una comunità di pratica può essere definita come un insieme di persone costituenti un gruppo che condivide un ambito di competenza o professionale, che s'incontra o comunica per scambiare, condividere e imparare gli uni dagli altri, con la finalità di ridurre l'isolamento del singolo, superare le difficoltà professionali e migliorare la propria azione professionale. Le caratteristiche principali di una comunità di pratica sono il mutuo coinvolgimento dei suoi membri, la condivisione delle finalità e del repertorio di conoscenze di base.

Una comunità professionale di soggetti che apprendono viene definita come un'entità nella quale i docenti, gli operatori e i quadri di una determinata scuola cercano continuamente di apprendere e di scambiarsi conoscenze ed esperienze, modificando il loro agire in base agli apprendimenti

Applicando il principio al mondo della scuola, una 'comunità professionale di apprendimento' può essere considerata come una forma particolare di comunità di pratica, anche se non vi sono definizioni universalmente condivise: a dipendenza dei contesti, le caratteristiche delle comunità professionali di apprendimento assumono infatti sfumature diverse. Sul piano internazionale esiste tuttavia un consenso diffuso rispetto alcuni tratti che accomunano questo tipo di comunità: la presenza di persone che in un contesto di iniziativa collettiva condividono e si interrogano in modo critico sulle loro pratiche secondo modalità ricorrenti, riflessive, collaborative, inclusive e orientate all'apprendimento e alla promozione della crescita. Una comunità professionale di soggetti che apprendono viene definita come un'entità nella quale i docenti, gli operatori e i quadri di una determinata scuola cercano continuamente di apprendere e di scambiarsi conoscenze ed esperienze, modificando il loro agire in base agli apprendimenti condivisi. Questo modo di agire può essere definito come un processo di investigazione e miglioramento continuo: un gruppo di persone operanti all'interno e all'esterno della scuola contribuiscono a migliorare reciprocamente l'efficacia della loro azione professionale, a beneficio degli allievi e favorendo lo sviluppo della scuola. Si può allora ritenere che una comunità professionale di apprendimento sia costituita da un istituto scolastico che, attraverso la collaborazione di tutti, incoraggi gli attori interni a intraprendere collettivamente attività e riflessioni che permettano di sviluppare continuamente le competenze della comunità, con la finalità esplicita di migliorare l'apprendimento degli allievi e, di riflesso, la qualità della vita scolastica.

### III.B.2 **Orientamenti dell'offerta di formazione continua**

Sulla base delle considerazioni preliminari appena esposte, si elencano di seguito alcuni principi generali che orienteranno l'offerta della formazione continua nell'ambito del progetto di riforma:

1. La formazione continua risponde in primo luogo alle necessità reali delle parti interessate (docenti, gruppi, istituti, quadri e uffici) assumendo la connotazione di una ricerca/sperimentazione formativa.
2. La formazione continua relativa alla *Scuola che verrà* si integra in modo organico alle esigenze del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.
3. La formazione continua verte prioritariamente sui temi portanti della *Scuola che verrà* (ad esempio differenziazione, inclusione, collaborazione, ecc.).

Lo sviluppo di progetti di formazione continua tiene conto delle prospettive enunciate tra le quali va ricercato un equilibrio nel rispetto dell'autonomia di istituto: l'offerta di formazione continua non è marcatamente prescrittiva, ma nemmeno completamente svincolata da un esplicito quadro cui rapportarsi. Allo stesso modo, la dimensione della comunicazione e della collaborazione sia all'interno sia tra gli istituti scolastici, permette ai processi messi in atto di acquisire un carattere realmente sistemico. Le forme di progettualità svolte attraverso una progettazione partecipata devono quindi lasciare sufficiente spazio a processi di negoziazione tra gli attori implicati, in funzione della loro posizione nell'organizzazione. Nondimeno, l'accoglienza istituzionale alla progettualità e ai lavori di comunità educativa e di pratica rappresenta una premessa irrinunciabile: è quindi necessaria una conduzione orientata alla promozione e alla gestione di progetti condivisi e di comunità di apprendimento/di azione professionale, così come delle rispettive iniziative di formazione continua che favoriscano queste competenze (ad esempio i corsi di studio offerti nel quadro della gestione della formazione per dirigenti di istituzioni formative, GeFo).

La diffusione della formazione continua svolta attraverso il principio delle comunità di apprendimento mira a iscrivere in modo più approfondito e radicato le attività di formazione continua all'interno delle comunità scolastiche. Attività che intendono essere il più possibile aderenti ai bisogni, alle visioni, e agli orientamenti delle comunità in modo da generare ricadute dirette in seno a quest'ultime. Non da ultimo, la comunità di pratica permette di accostare ai momenti di formazione teorica, una formazione orientata alla prassi e situata nel contesto di appartenenza degli attori che ne beneficiano. Si tratta pertanto di portare a un grado di sviluppo successivo il passaggio avvenuto nel corso degli ultimi decenni dal concetto di aggiornamento, inteso come iniziativa formativa isolata, formale e sporadica, a quello di formazione continua, intesa come attività costante e indispensabile di sviluppo professionale e personale.

La diffusione della formazione continua svolta attraverso il principio delle comunità di apprendimento mira a iscrivere in modo più approfondito e radicato le attività di formazione continua all'interno delle comunità scolastiche.



# IV. L'istituto scolastico







## L'autonomia degli istituti

IV.A

Franco Lepori, in un intervento sulla rivista *Scuola Ticinese*, nel 1996 si esprimeva in questi termini a proposito dell'autonomia scolastica: "L'autonomia va valorizzata come creazione di spazi di iniziativa e di responsabilità. Se consiste invece in un forte aggravio amministrativo, di responsabilità e di conflittualità si rischia di distogliere dal compito pedagogico di base e di aumentare il disagio."

Come riportato dagli indicatori del sistema scolastico ticinese, attualmente il livello di autonomia degli istituti cantonali è buono soprattutto relativamente all'organizzazione dell'insegnamento, mentre rimangono maggiormente centralizzate decisioni riguardanti la programmazione e la struttura, la gestione del personale e l'utilizzo delle risorse finanziarie.

Conferire maggiore autonomia agli istituti scolastici cantonali trasformando gli istituti di scuola media in Unità amministrative autonome (UAA).

L'idea di conferire una maggiore autonomia nasce dall'intenzione di fornire agli istituti scolastici cantonali un accresciuto margine di manovra negli ambiti dove questo margine non è ancora sufficientemente attestato. Una promozione dell'autonomia degli istituti scolastici deve tuttavia tenere conto di alcuni prerequisiti. Da un parte non è auspicabile che un'estensione dell'autonomia provochi un eccessivo aggravio a livello amministrativo. Allo stesso modo, come rilevato da alcuni partecipanti alla prima consultazione interna, occorre evitare che una maggiore autonomia porti a una diversificazione eccessiva delle realtà pedagogiche locali o che produca concorrenza e iniquità tra i diversi istituti scolastici. Per questo motivo è necessario procedere con molta cautela e mantenere un monitoraggio costante (finanziario, progettuale e qualitativo) così da evitare possibili derive.

Date le premesse appena enunciate si propone di sperimentare la trasformazione degli istituti di scuola media in Unità amministrative autonome (UAA). Attraverso il modello dell'UAA le direzioni disporrebbero di maggiore autonomia nella pianificazione e nella gestione finanziaria degli istituti, come ad esempio nel riutilizzo di crediti non utilizzati o di maggiori ricavi, nel superamento dei crediti previsti dal preventivo se coperti da risparmi effettuati negli anni precedenti, oppure nel trasferimento di crediti destinati al personale verso i crediti predisposti per l'acquisto di beni e servizi e viceversa. L'istituto disporrebbe inoltre di più flessibilità nella pianificazione, nel finanziamento e nello svolgimento di progetti di sede.

A livello amministrativo la trasformazione in UAA richiede maggiori competenze nella pianificazione e nella gestione finanziaria, che devono ad esempio permettere alle direzioni di tenere una contabilità analitica dell'istituto (sottoposta annualmente a una revisione da parte degli organi dipartimentali). Date queste premesse, è in corso di valutazione la necessità di affiancare alle direzioni dei profili professionali che possano supportarle nella gestione finanziaria almeno durante le fasi iniziali dell'introduzione del nuovo modello organizzativo.

La sperimentazione e il relativo monitoraggio permetteranno di valutare se questo tipo di organizzazione può effettivamente favorire l'autonomia degli istituti scolastici senza portare a un eccessivo aggravio amministrativo alle direzioni.

## I luoghi dell'apprendimento

IV.B

La scuola cambia e di conseguenza anche la costruzione degli edifici scolastici e l'arredamento degli spazi educativi dovrebbero adattarsi alle evoluzioni didattiche e strutturali.

All'interno di un istituto scolastico è possibile identificare diverse tipologie di spazi. Di seguito saranno descritte le principali, specificando per ognuna le caratteristiche che più corrispondono ai principi della *Scuola che verrà*:

- Le *aule* sono spazi all'interno dei quali avvengono processi di insegnamento-apprendimento che possono assumere forme diverse. Di conseguenza dovrebbero essere flessibili e modulabili in modo da poter accogliere lezioni frontali, ma anche lezioni differenziate.

- Lo *spazio per il lavoro a gruppi* necessita di una certa flessibilità in modo da poter consentire lo svolgimento di attività in gruppi di diversa composizione.
- Lo *spazio laboratoriale* è un ambiente dove lo studente può muoversi autonomamente attivando processi di osservazione, esplorazione e produzione di artefatti. A dipendenza delle discipline per le quali è utilizzato, il laboratorio è attrezzato con materiali e tecnologie specifiche.
- Lo *spazio per il lavoro individuale* è il luogo all'interno del quale l'allievo può dedicarsi allo studio, alla lettura, alla pianificazione delle proprie attività. Si tratta di uno spazio separato dall'aula e dai contesti di socializzazione.
- Lo *spazio informale per gli allievi* è un ambiente nel quale gli studenti possono distaccarsi dalle attività di apprendimento strutturate interagendo in maniera informale con i compagni o rilassandosi.
- Lo *spazio di lavoro per i docenti*: in un'ottica di collaborazione è importante che i docenti abbiano a disposizione dei luoghi dove ritrovarsi per poter lavorare assieme in un ambiente accogliente e con un clima sereno. Idealmente, ogni docente dovrebbe disporre di una postazione dove lavorare nei momenti in cui non ha lezione.
- Lo *spazio informale per i docenti* è un ambiente dove gli insegnanti, durante gli intervalli o la pausa pranzo possono ritrovarsi con i propri colleghi in un luogo piacevole che favorisca lo scambio e la distensione.

Tra gli spazi che qualificano un istituto scolastico va inoltre menzionata la *biblioteca scolastica* intesa come luogo di diffusione del sapere e strumento pedagogico al servizio dell'apprendimento. La frequentazione regolare di questo spazio stimola negli allievi il gusto per la lettura e l'apertura di nuovi orizzonti culturali. La struttura deve permettere di sviluppare delle competenze di ricerca e di utilizzo dell'informazione. La biblioteca scolastica andrebbe quindi concepita come uno spazio accogliente, arredato in modo da invogliare gli utenti a restare per svolgere attività culturali e di studio; essa dovrebbe essere dotata di strumenti digitali a cui far capo per integrare alla ricerca bibliografica tradizionale l'accesso alle fonti di informazione messe a disposizione dalla rete (banche dati, meta-cataloghi, ecc.).

Data l'importanza degli spazi e del loro significato all'interno di un istituto scolastico, nel ripensare la scuola dell'obbligo ticinese non ci si è potuti esimere da una riflessione relativa all'architettura scolastica.

Questa tematica è stata approfondita in collaborazione con la SUPSI, e più nello specifico con i docenti e gli studenti del secondo anno di Bachelor in Architettura di interni ai quali è stato chiesto, partendo da una lettura del pre-esistente, di riflettere su possibili modifiche architettoniche all'interno di due istituti scolastici: la scuola media di Biasca e quella di Mendrisio.

Gli studenti hanno prestato particolare attenzione agli aspetti formali, logistici ed estetici degli spazi interni agli istituti citati, cercando di elaborare potenziali soluzioni in linea con i principi della *Scuola che verrà*.

Di seguito portiamo due esempi elaborati dagli studenti che si sono concentrati su diversi elementi di riflessione. Ulteriori esemplificazioni si possono trovare sul sito [www.ti.ch/lascuolacheverra](http://www.ti.ch/lascuolacheverra). Ricordiamo che si tratta unicamente di esempi per illustrare delle possibili soluzioni architettoniche in linea con le proposte della *Scuola che verrà*. Nessuno di essi è ancora stato concretamente realizzato: nei mesi che seguiranno si valuterà se farlo per alcuni di essi, e soprattutto si prenderanno i concetti più promettenti per svilupparli in un'ottica di generalizzazione.

Un'ulteriore collaborazione è in corso durante l'attuale semestre con i docenti e gli studenti del corso di laurea in comunicazione visiva che rifletteranno sulla funzione comunicativa degli spazi e proporranno possibili soluzioni adeguate ai principi della riforma.

Mettere a disposizione di docenti e allievi spazi di vario tipo e varie dimensioni che siano in linea con i principi della *Scuola che verrà*.

## Esempi elaborati dagli studenti del corso di laurea in architettura di interni della SUPSI

IV.B.1

Per l'istituto di Biasca è stata immaginata la costruzione di un luogo che ha le caratteristiche di un giardino d'inverno con una forte relazione con l'esterno. Quest'ultimo permette di offrire allo studente uno spazio rilassante sia per l'aspetto evocativo sia per quello di estraniamento dal contesto usuale, ma anche di lavoro per gruppi o coppie di studenti.



Nel secondo progetto illustrato, si inseriscono all'interno della biblioteca della scuola media di Mendrisio delle zone di studio individuale, facendo di questo luogo uno spazio da vivere.



# V. Condizioni di attuazione della riforma







Sul piano internazionale, il cambiamento in ambito educativo è oggetto di studi approfonditi ormai da parecchi decenni. Malgrado la varietà di approcci adottati dai ricercatori, i risultati prodotti dai diversi studi svolti attestano alcune convergenze. Si tende infatti a identificare l'apporto degli attori scolastici come un fattore determinante nell'evoluzione delle pratiche educative.

I modelli e gli approcci che hanno tentato di analizzare il cambiamento all'interno dei sistemi educativi sono molteplici. In un primo tempo ha dominato un approccio funzionalista, che si è sviluppato attorno agli anni 1950-1960 e che presuppone che tutti gli attori di un sistema educativo perseguano obiettivi comuni e si comportino in maniera razionale per raggiungerli. In questo ambito ha avuto un ruolo importante il modello denominato *school effectiveness* (scuole efficaci), che si basa sull'identificazione delle variabili che permettono di spiegare i risultati scolastici e le loro differenze sulla base dei contesti.

Questi modelli, basati su un approccio lineare e razionale in cui uno Stato mette in agenda un problema, elabora una politica specifica, la adotta e la mette in opera, sono stati però fortemente criticati, in quanto riducono gli attori a meri esecutori, anche se la decisione è stata presa da un'istanza legittima. Si sono quindi sviluppate nuove interpretazioni, meno semplicistiche, che tengono conto della complessa realtà degli enti pubblici nei quali operano attori diversi. Questi modelli di analisi denominati 'neo-istituzionalisti' ripongono fiducia negli attori, favorendo la concertazione, la riflessione e l'apprendimento collettivi. Gli attori devono dare senso ai cambiamenti e senza questi processi nessuna innovazione può veramente aspirare al successo.

Il progetto di riforma della *Scuola che verrà* si inserisce in questo quadro concettuale e per questa ragione l'insieme degli attori è stato coinvolto nell'ampia riflessione collettiva tuttora in corso.

Naturalmente il 'dare senso' e la partecipazione non bastano per realizzare una riforma; sono necessarie numerose condizioni quadro alle quali si è accennato nei capitoli precedenti e che sono di seguito riassunte e affiancate da alcune precisazioni circa la fase di sperimentazione e il finanziamento del progetto di riforma.

## Condizioni quadro

V.A

I docenti sono i principali attori del cambiamento, ed è quindi necessario fornire loro le condizioni quadro necessarie. Sono qui di seguito riprese e divise per tipologia:

- **Condizioni materiali:** comprendono nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare la generalizzazione del docente di appoggio. Per le scuole elementari si può citare anche la presa a carico di tutte le ore di materie speciali da parte di docenti specializzati, in modo da liberare delle ore che il docente titolare può dedicare alla collaborazione o ad altre attività. Per le scuole medie in questa categoria rientrano le seguenti proposte: nel modello 1 si prevede la riduzione delle ore di insegnamento dei docenti a 23, con la possibilità di investire le restanti due ore di presenza in sede nello svolgimento di altri tipi di attività in linea con i principi dichiarati nella riforma. Nel modello 2 è invece previsto un monte ore a favore dell'innovazione messo a disposizione degli istituti coinvolti (e quindi dei docenti) da investire in sperimentazioni. Ai docenti di classe è data un'ora di riduzione del tempo di insegnamento supplementare poiché saranno chiamati ad un accompagnamento maggiormente approfondito dell'allievo. Oltre a questo sarà a disposizione dell'istituto un ulteriore 'pacchetto' di ore da investire in progetti di collaborazione tra docenti disciplinisti.
- **Condizioni di lavoro:** un orario degli insegnanti che consenta loro di trovare degli spazi di collaborazione, ma anche le lezioni a effettivi ridotti (laboratori e atelier) che permettano di praticare in maniera più efficace la differenziazione pedagogica.
- **Formazione e disseminazione:** questa categoria comprende le iniziative di formazione messe a disposizione dei docenti, ma anche la possibilità di condividere materiali ed esperienze sia all'interno del proprio istituto sia attraverso gli incontri dei gruppi di materia e le comunità di apprendimento che si andranno a creare sia attraverso gli spazi 'virtuali' messi a disposizione dal portale internet.

## V.B Consultazione e sperimentazione

---

Il DECS desidera favorire anche in occasione della pubblicazione del secondo rapporto un'ampia riflessione collettiva che, attraverso la consultazione, vuole permettere sia agli attori implicati nel mondo della scuola sia alla società civile di esprimere la propria opinione riguardo alle proposte presentate.

La consultazione avrà luogo secondo due modalità parallele: attraverso la consultazione 'tradizionale' ci si rivolgerà ai consessi ufficiali (plenum, collegi, associazioni magistrali, sindacati, partiti politici, ecc.) che potranno pronunciarsi collettivamente riguardo alle proposte presentate. Attraverso un questionario *online* invece, ogni singolo docente, quadro scolastico e operatore interno o esterno alla scuola avrà la possibilità di esprimere in maniera diretta e compiuta il proprio grado di accordo/disaccordo rispetto alle proposte presentate dal progetto di riforma. La consultazione prenderà avvio attorno alla metà di maggio 2016 e si concluderà nel marzo 2017.

La *Scuola che verrà* propone numerosi cambiamenti distribuiti su molteplici piani. Prima di giungere a una sua eventuale generalizzazione, una volta terminata la consultazione e ulteriormente rivisto il modello, sarà quindi necessario sperimentare la sua attuazione in alcuni istituti scolastici. In tal modo sarà possibile mettere il progetto alla prova dei fatti, in situazione reale, così da poter applicare modifiche o correttivi prima di investire del cambiamento l'intero sistema.

Dovranno quindi essere identificati alcuni istituti scolastici disposti ad implementare per un periodo di quattro anni le proposte presentate nel documento. Indicativamente si immagina di coinvolgere tre istituti di scuola comunale e tre istituti di scuola media di diverse dimensioni e ubicati in contesti variati.

È inoltre importante ricordare che durante il quadriennio di sperimentazione gli istituti partecipanti saranno adeguatamente accompagnati sia dal Gruppo di lavoro della *Scuola che verrà* sia da formatori e consulenti qualificati nei diversi ambiti di sperimentazione. Oltre a questo saranno svolti anche un monitoraggio e una valutazione dell'esperienza da parte del Centro di Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE), appartenente al Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) della SUPSI.

Sulla base delle premesse appena evocate si invitano gli istituti a riflettere sulla possibilità di partecipare alla sperimentazione e ad annunciarsi presso la Divisione scuola per una prima entrata in materia.

## V.C Preventivo finanziario

---

La *Scuola che verrà* è una riforma costituita da numerose misure innovative. Alcune di esse sono dei 'semplici' cambiamenti della pratica pedagogica e didattica, altre invece implicano degli investimenti supplementari nella scuola obbligatoria.

Il maggior costo della riforma, calcolato al momento che sarà implementata in modo diffuso presso tutti gli istituti di scuola media e di scuola comunale (quindi non prima della legislatura 2023-2027) è stimato a circa 32 milioni di franchi annuali. Al momento della generalizzazione della riforma, il Cantone sosterrà una maggior spesa di 24 milioni all'anno (19 per le scuole medie e 5 per i contributi versati alle scuole comunali) mentre per i Comuni l'aumento di spesa si attesterà attorno agli 8 milioni. Questi importi costituiscono un'indicazione di massima riferita ai costi odierni ma con effetto tra 8-10 anni.

A titolo di paragone, la spesa annua che il Cantone sostiene attualmente per la scuola è di 465 milioni: l'aumento di spesa generato dalla riforma rappresenta il 5.4% della spesa attuale.

Analogamente i Comuni dovranno sostenere una spesa aggiuntiva di poco meno di 8 milioni di franchi che corrisponde all'1% della spesa attuale a loro carico per l'educazione.

Nelle scuole medie la maggiore spesa è determinata dall'introduzione della forma didattica del laboratorio, per la quale è richiesto un docente supplementare ogni due sezioni (impiegato tra le 6 e le 10 ore settimanali a dipendenza delle classi e dal modello di griglia oraria adottato). Il rafforzamento dell'accompagnamento dell'allievo e la messa a disposizione di un monte ore da investire nell'innovazione determinano sostanzialmente la parte restante del maggior investimento (l'introduzione della forma didattica dell'atelier non genera invece costi supplementari). Alcune delle proposte del progetto di riforma contribuiranno per contro a compensare gli aumenti di spesa appena descritti, come ad esempio l'abolizione dei corsi attitudinali e di base (e dei laboratori così come svolti attualmente).

Nelle scuole comunali la maggiore spesa è generata dalla diffusione capillare dei docenti di materie speciali (educazione fisica, educazione musicale, attività creative) e dall'accompagnamento dei docenti titolari per mezzo di un docente di appoggio ogni 10 sezioni. Sul piano finanziario questa proposta è parzialmente oggetto di contributi comunali e si inserisce in un quadro legale già stabilito dal Parlamento.

Eventuali investimenti logistici non sono qui considerati, ma rientrano in massima parte nei crediti d'investimento previsti nella pianificazione finanziaria.

Nell'ambito del progetto di riforma la progressione temporale dei costi assume un ruolo di primo piano, poiché il calendario prevede, da settembre 2017 a giugno 2021, una fase sperimentale che coinvolgerà tre istituti scolastici per la scuola media e altrettante scuole comunali (con una media di 10 sezioni di scuola dell'infanzia e scuola elementare). La spesa stimata per questa fase pilota è di 2 milioni all'anno a carico del Cantone e di 0,25 milioni all'anno a carico dei Comuni che parteciperanno alla fase di sperimentazione. Al termine dei 4 anni (2021), dopo una revisione del modello, si prevede una sua diffusione graduale in modo tale da poter effettuare tutti gli aggiustamenti necessari per una sua definitiva generalizzazione nel corso della legislatura 2023-2027.

# **Note bibliografiche e bibliografia**

## Note bibliografiche

Per il capitolo **gestire l'eterogeneità** i testi di riferimento sono stati Bottani & Benadusi (2006); Benadusi (2006); Leadbeater (2008); Perrenoud (2008); Lavrijsen & Nicaise (2014); Mincu (2011, 2012, 2015); Berger (2015); Baumgartner (2015); Landri (2006); Meuret (2006); Hartley (2011); Chiosso (2012); Fielding (2012). Nel mese di giugno del 2015 è stato svolto un *workshop* specifico con docenti e altre figure che svolgono pratiche di differenziazione nei diversi settori scolastici. Durante l'incontro i partecipanti hanno condiviso le proprie esperienze identificandone sia i vantaggi che le difficoltà incontrate.

Per il paragrafo riferito alla correlazione tra selezione scolastica e origine sociale ci si è basati sui rapporti relativi alle indagini PISA del 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012 elaborati sia in Canton Ticino: Pedrazzini-Pesce (2003); Origoni (a cura di) (2007); Mariotta (2007, 2011); Salvisberg & Zampieri (2014) sia nel resto della Svizzera: Moser (2001); Zahner Rossier (a cura di) (2004; 2005); UFS/PISA (2009); UFFT/CDPE, Consorzio PISA.ch (2010); Consorzio PISA.ch (2011; 2014).

Per la parte relativa alla **riorganizzazione della griglia oraria** i testi di riferimento sono stati Gullatt (2006); Jenkins, Queen, & Algozzine (2002); Lawrence & McPherson, (2000); Lewis, Dugan, Winokur & Cobb (2005); Thayer & Shortt (1999); Zepeda & Stewart Mayers (2006).

Per la parte relativa alla **collaborazione** gli autori di riferimento sono stati Tardif & Borges (2009); Gather Thurler & Perrenoud (2005); Blandino & Granieri (2002); Beaumont, Lavoie & Couture (2010); Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif (a cura di) (2007). Le ricerche di Midgley, Feldlaufer & Eccles (1989); Goddard, Goddard & Tschannen-Moran (2007); Murawski & Swanson (2001); Scruggs, Mastropieri & MC Duffie (2007); Castelli (2014) hanno permesso di mettere in luce gli effetti positivi della collaborazione sulle pratiche professionali dei docenti.

Per descrivere i **vantaggi della collaborazione a livello ticinese** è stato preso come riferimento il testo di Bollini & Corrent (2008), il numero 322 della rivista *Scuola Ticinese* e il contenuto di due *workshop* svolti nel mese di aprile e maggio 2015 con docenti e altre figure che svolgono pratiche di collaborazione a diversi livelli (co-insegnamento, collaborazioni istituzionali, ecc.).

Per la parte relativa alle **collaborazioni istituzionali** gli autori di riferimento sono stati Gather Thurler (1994); Hargraves & Fullan (2012) e Baumgartner (2015) mentre per il riquadro esplicativo si è fatto riferimento a Gilardi (2015).

Per quanto concerne il **co-insegnamento** ci si è riferiti alle idee di Lütje-Klose & Willenbring (1999); Cook & Friend (1995, 2005); Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico (2010); Benoit & Angelucci (2011); Blondel (2015). Il riquadro di approfondimento dedicato al coordinamento del francese è stato realizzato grazie al contributo di Brigitte Jörimann, mentre per quello relativo al co-insegnamento tra docenti disciplinari/ titolari si ringrazia Lucia Blondel, docente SM Morbio Inferiore.

Per la parte relativa al **co-insegnamento con il sostegno pedagogico e con le altre risorse interne all'istituto** ci si è riferiti a Bocchi (2014); Collegio capigruppo SSP della scuola dell'infanzia e della scuola elementare (2013); Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico (2010); Collegio dei Capigruppo (1992); Dozio (1990). I riquadri di approfondimento dedicati al co-insegnamento con il sostegno risorse interne all'istituto sono stati realizzati grazie alle testimonianze delle docenti coinvolte nei progetti che, per questioni di privacy relative ai bambini, preferiscono rimanere anonime.

Per la parte relativa al **portale internet** ci si è riferiti a Gruppo di lavoro 'Nuove tecnologie nell'insegnamento, e-education' (2012); Comunità di Apprendimento Professionale dei Tutor RD SMS (2015). Il riquadro di approfondimento dedicato al progetto *Officina* è stato realizzato grazie al contributo di Giuseppe Laffranchi, docente presso il Liceo cantonale di Bellinzona e collaboratore del CERDD.

Per il capitolo sulla **valutazione** i testi di riferimento sono stati il numero 324 della rivista *Scuola Ticinese* e più precisamente i contributi di Castoldi (2015); Mincu (2015); Ostinelli (2015). Ci si è anche riferiti a Divisione della scuola - Ufficio dell'insegnamento medio (2004); Dozio (2011); Commissione consultiva dei Servizi di sostegno pedagogico (2008); Ministero dell'educazione dell'Ontario (2013). Per il riquadro relativo ai descritti della competenza nelle Lingue 2 si ringrazia Brigitte Jörimann.

Per la parte relativa alla **formazione iniziale e continua** i testi di riferimento sono stati Hopkins (2001); Leone & Prezza, (2003); Wenger, McDermott & Snyder (2002); Stoll & Seashore (2007); Hord & Sommers (2008); Tacconi (2011); Leclerc (2012, 2013). Rispetto alla tematica delle Comunità di apprendimento si è fatto riferimento al numero 325 della rivista *Scuola Ticinese* (2016) che nella sezione degli approfondimenti tratta questa tematica.

Per il capitolo riferito all'**istituto scolastico**, a proposito dell'autonomia scolastica, ci si è riferiti a Dignola (2008) e Cattaneo et al. (2010). Per la parte relativa ai luoghi dell'apprendimento si è fatto riferimento alle linee guida del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca italiano (2013).

Per il capitolo relativo alle **condizioni di attuazione**, nella parte introduttiva si è fatto riferimento a Rey (2016); Dupriez (2015); Levin & Fullan (2008); Berger et. al (2004). Un compendio della ricerca internazionale sul cambiamento in ambito educativo può essere trovato in Hargreaves, Lierman, Fullan & Hopkins (a cura di) (1998) e in Gilliéron Giroud & Ntamakiliro (a cura di) (2010). Un testo molto approfondito per la comprensione delle condizioni di messa in opera della politiche educative in ambito pubblico è Lessard & Carpentier (2015).

## Bibliografia

Baumgartner, M. (2015). Valutazione e feed back- ma certo! Due pilastri portanti per garantire l'autonomia professionale. *Scuola ticinese*. n. 324, 19-22.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Benadusi, L. (2006). Dall'eguaglianza all'equità. In N. Bottani e L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 19-28). Trento: Erickson.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, Vol XXXIX:2.

Berger, E. (2015). La valutazione tra osservazione degli apprendimenti e comunità di pratica professionale. *Scuola Ticinese*, n. 324, 3-4.

Berger, E. et al. (2004). De l'émergence du courant "School improvement" et exemples d'application. *Revue française de pédagogie*, n. 148, 119-134.

Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Blondel, L. (2015). *Co-insegnamento nella scuola media ticinese: tra vincoli istituzionali e emozioni dei docenti*. Lavoro di diploma Master of arts in insegnamento per il livello secondario I. Locarno: Dipartimento Formazione e Apprendimento.
- Bocchi, P. (2014). Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n. 66, 171-190.
- Bollini, V., & Corrent, G. (2008). *Team teaching 2007-2009*. Bellinzona 1. Disponibile in: [www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CERDD/Riforma3/Giornate/Bellinzona/2\\_Team\\_teaching.pdf](http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CERDD/Riforma3/Giornate/Bellinzona/2_Team_teaching.pdf).
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Bottani, N., & Benadusi, L. (a cura di). (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Castelli, L. (2014). Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola. *Scuola Ticinese*, n. 322, 30-34.
- Castoldi, M. (2015). Che cosa significa valutare gli apprendimenti? *Scuola Ticinese*. n. 324, 5-8.
- Cattaneo, A. et al. (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*. Locarno: CIRSE/DFA/SUPSI.
- Centro per la Ricerca e l'Innovazione nell'Apprendimento – Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (CERI-OCSE) (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Centro per la Ricerca e l'Innovazione nell'Apprendimento – Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (CERI-OCSE) (2011). *Apprendere e innovare*. Bologna: Il Mulino.
- Chiosso, G. (2012). The Challenge of Personalisation for Tomorrow's Schools: An Overview. In M.E Mincu (a cura di), *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement* (pp. 49-58). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Collegio dei Capigruppo (1992). Il disadattamento è un problema di tutti. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, no. 9, 58-62.
- Collegio Capigruppo SSP della Scuola dell'infanzia e della Scuola elementare (2013). *Linee guida Servizi di sostegno pedagogico Scuole dell'Infanzia e Scuole Elementari*. Bellinzona: DECS.
- Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico (2008). *Rapporto n.5. La differenziazione pedagogica*. Bellinzona: DECS.
- Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico (2010). *Rapporto n.6. La collaborazione pedagogica al servizio dell'integrazione scolastica degli alunni*. Bellinzona: DECS.
- Comunità di Apprendimento Professionale dei Tutor RD SMS et. al (2015). *Tutor per l'uso didattico delle risorse digitali nelle scuola medie (Tutor RD SMS)*. Bellinzona: CERDD.
- Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, teaching, assessment* (F. Quartapelle e D. Bertocchi, trad.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) (2013). *La conception universelle de l'apprentissage (Universal Design) et sa mise en oeuvre*. Québec: CAPRES.

- Consorzio PISA.ch (2014). *PISA 2012: Approfondimenti tematici*. Berna e Neuchâtel: SEFRI/CDPE e Consorzio PISA.ch.
- Consorzio PISA.ch (2011). *PISA 2009: Risultati regionali e cantonali*. Berna e Neuchâtel: UFFT/CDPE e Consorzio PISA.ch.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. *Quarterly Special Education Meeting*. Albuquerque: New Mexico Public Education Department.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).
- D'Amore, B. & Sbaragli, S. (2011). *Principi di base di didattica della matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B. & Marazzani, I. (2011). *Problemi e Laboratori. Metodologie per l'apprendimento della matematica*. Bologna: Pitagora.
- Dellagana, I. & Losa, F. (2002). *DIMAT. Differenziare in matematica*. Bellinzona: Salvioni Edizioni.
- Dignola, M. (a cura di). (2008). *Per una maggiore giustizia culturale. Scritti e pensieri di Franco Lepori*. Lugano: Società domoepetica.
- Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS) (2005). *Rapporto finale A 2000. Gestione istituti scolastici e professionali*. Bellinzona: DECS.
- Divisione della scuola (in press). Una scuola che impara. *Scuola Ticinese*, n.325.
- Divisione della scuola (2015a). Per una cultura della collaborazione. *Scuola Ticinese*, n.322.
- Divisione della scuola (2015b). La valutazione. *Scuola Ticinese*, n. 324.
- Divisione della scuola (2015c). *La scuola che verrà: idee per una riforma tra continuità e innovazione. Sintesi della prima fase di riflessione collettiva*. Bellinzona: DECS.
- Divisione della scuola (2015d). *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese. Rapporto della consultazione*. Bellinzona: DECS.
- Divisione della scuola (2014). *La scuola che verrà: idee per una riforma tra continuità e innovazione*. Bellinzona: DECS.
- Divisione della scuola - Ufficio insegnamento medio (2004). *10 tesi sulla valutazione degli allievi*. Bellinzona: DECS.
- Dozio, E. (2011). *La valutazione degli allievi e la comunicazione ai genitori - 23 idee ad uso dei docenti delle scuole elementari del Canton Ticino*. Bellinzona: DECS.
- Dozio, E. (2009). Il docente di classe nella scuola media. In Ufficio dell'insegnamento medio, *Scuola media: idee e lavori in corso*, 4. Bellinzona: DECS.
- Dozio, E. (2006). Il disagio dei docenti nella scuola secondaria. *Scuola Ticinese* n. 274, 17-19.
- Dozio, E. (1990). L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella scuola Media. *Rivista del sostegno pedagogico della scuola Media, Monografia*. Bellinzona: DECS.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Dweck, C. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Fielding, M. (2012). Personalisation, Education, Democracy and the Market. In M.E Mincu (a cura di), *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement* (pp. 75-88). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Fullan, M. (1993). Innovation, reform, and restructuring strategies. In G. Cawelti (a cura di), *Challenges and achievements of American education: ASCD 1993 Yearbook*.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie*, n. 109, 19-39.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants: la formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et formation*, 49, 91-104.
- Gilardi, G. (2015). Le riunioni di ciclo: una preziosa opportunità per i docenti. *Scuola Ticinese*, n. 322, 35-37.
- Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (a cura di). (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, Vol. 109, n. 4, 877-896.
- Gruppo di lavoro 'Nuove tecnologie nell'insegnamento: e-education' (2012), *Rapporto conclusivo e-education*. Bellinzona: DECS.
- Gullatt, D. (2006) Block Scheduling: The Effects on Curriculum and Student Productivity. *NASSP Bulletin*, 90 (3), 250-266.
- Hargreaves, A., Lierman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (a cura di). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York, London, Toronto: Teachers College Press.
- Hartley, D. (2011). Educazione, mercato e la pedagogia della differenziazione. In M. E. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione* (pp. 148-169). Torino: Società editrice internazionale.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Oxford: Routledge Falmer.
- Hord, S.M., & Sommers, W.A. (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Jenkins, E., Queen, A., & Algozzine, B. (2002). To block or not to block: That's not the question. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 196-202.
- Landri, P. (2006). Autonomia scolastica ed equità. In N. Bottani e L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 157-170). Trento: Erickson.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2014). *Educational tracking, inequality and performance. New evidence using Differences in differences*. Paper presented at VFO-SSL studiedag, Leuven.

Lawrence, W., & McPherson, D. (2000). A comparative study of block scheduling and traditional scheduling on academic achievement. *Journal of instructional psychology*, 27(3), 178-182.

Leadbeater, C. (2008). L'apprendimento personalizzato: il futuro dei servizi pubblici. In Centro per la Ricerca e l'Innovazione nell'Apprendimento – Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (CERI-OCSE). *Personalizzare l'insegnamento* (pp. 145-163). Bologna: Il Mulino.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et d'autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, Vol. XLI-2, 1-9.

Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Ed. du Scarabée.

Leone, L., & Prezza, M. (2003). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: Franco Angeli.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris: PUF.

Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational management administration & leadership*, vol. 36, n. 2, 289-303.

Lewis, C., Dugan, J., Winokur, M., & Cobb, R. (2005). The effects of block scheduling on high school academic achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 72-87.

Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht von Himmel: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 1, 2-31.

Marcel, J., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (a cura di). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Mariotta, M. (a cura di). (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Mariotta, M. (2007). Il Ticino nel confronto internazionale. Le competenze degli allievi nelle indagini PISA 2000-2003. *Dati, statistiche e società*, VII(2), 19-24.

Meuret, D. (2006). Valutare l'equità dei sistemi scolastici. In N. Bottani e L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 39-62). Trento: Erickson.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.

Mincu, M.E. (2015). Quale valutazione nell'ambito della differenziazione? *Scuola Ticinese*, n. 324, 23-26.

Mincu, M.E. (a cura di). (2012). *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Mincu, M.E. (a cura di). (2011). *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*. Torino: Società editrice internazionale.

Ministero dell'educazione dell'Ontario (2013). *L'apprentissage pour tous. Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année.*

Ontario: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca italiano (2013), *Norme tecniche-quadro, contenuti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale. Linee guida.* Disponibile in:

[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413\\_all1.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413_all1.pdf)

Moser, U. (2001). *Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani - Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000.* Neuchâtel: UST/CDPE.

Müller Kucera, K., & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE.* Berna : Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED).

Murawski, W.W., & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.

Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino.* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2011/9). *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement. PISA à la loupe.* Paris : OCDE.

Ostinelli, G. (2015). La valutazione autentica. *Scuola Ticinese*, n. 324, 9-14.

Pedrazzini-Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000.* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action.* Paris: ESF.

Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment? *Dossier de veille de l'IFE*, n. 107.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Salvisberg, M., & Zampieri, S. (2014). *Valutazioni sotto esame. Piste esplorative per un confronto tra PISA e note scolastiche 2009 e 2012.* Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.

Scruggs, T.E, Mastropieri, M.M., & MC Duffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classroom: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Sisini, R. (2010). *Idee e suggerimenti per la realizzazione delle giornate progetto negli istituti di scuola media.* Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.

Stoll, L., & Seashore, K. (2007). *Professional Learning Communities.* New York: Open University Press.

Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale.* Milano: Franco Angeli.

Tardif, M., & Borges, C. (2009). Transformation de l'enseignement et travail partagé. *Revue Les Sciences de l'éducation*, vol. 42, n. 2, 83-100.

Thayer, Y., & Shortt, T. (1999). Block Scheduling Can Enhance School Climate. *Educational Leadership*, 56(4), 76-81.

Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico, Ufficio dell'insegnamento medio (2011). *Scuola media: idee e lavori in corso n. 5: Docente di classe: riflessioni e approfondimenti proposti dagli istituti scolastici*. Bellinzona: DECS.

UFFT/CDPE, Consorzio PISA.ch (2010). *PISA 2009: Gli allievi della Svizzera nel confronto internazionale. Primi risultati*. Berna e Neuchâtel: UFFT/CDPE e Consorzio PISA.ch.

UFS/PISA (2009). *PISA 2006: Etudes sur les compétences en sciences. Rôle de l'enseignement, facteurs déterminant les choix professionnels, comparaison de modèles de compétences*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

Wenger, E., McDermott, R.A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.

Zahner Rossier, C. (a cura di). (2004). *PISA 2003: Competenze per il futuro. Primo rapporto nazionale*. Neuchâtel/Berna: UFS/CDPE.

Zahner Rossier, C. (a cura di). (2005). *PISA 2003: Competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel/Berna: UFS/CDPE.

Zepeda, S., & Stewart Mayers, R. (2006). An Analysis on Block Scheduling. *Review of Educational Research*, 76 (1), 137-170.



A cura della            Divisione della Scuola  
                                 Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport  
                                 Repubblica e Cantone Ticino  
                                 © aprile 2016

Fotografie             Viola Barberis  
                                 Foto Atelier Mattei

Progetto grafico     Jannuzzi Smith

Stampa                 Tipografia Cavalli  
                                 Tenero



Maggiori informazioni  
concernenti *La scuola che verrà*  
si trovano sul sito  
[www.ti.ch/lascuolacheverra](http://www.ti.ch/lascuolacheverra)  
o presso la Direzione  
della Divisione della scuola  
al numero 091 8141806

