

Messaggio

numero	data	Dipartimento
7339 Concerne	5 luglio 2017	EDUCAZIONE, CULTURA E SPORT

Concessione di un credito quadro di fr. 5'310'000.- per la sperimentazione del progetto *La scuola che verrà*

Signor Presidente,
signore e signori deputati,

con il presente messaggio, come richiesto in sede di Preventivo dello Stato 2017, vi sottoponiamo l'adozione di un credito quadro specifico per il finanziamento della sperimentazione del progetto *La scuola che verrà* (progetto SCV).

INDICE

1.	INTRODUZIONE	3
1.1	Premessa	3
1.2	Origine del progetto	4
1.3	Il percorso del progetto fino ad oggi	6
2.	LA CONSULTAZIONE SUL RAPPORTO FINALE	7
2.1	Esito della consultazione e impatto sul progetto di riforma	
2.2	Tabella sinottica degli esiti	9
3.	MODELLO PROPOSTO PER LA SPERIMENTAZIONE SULLA BASE DEGLI ESITI DELLA CONSULTAZIONE	16
3.1.	La personalizzazione.....	16
3.1.1	Le forme didattiche	16
3.1.2	Le scelte inerenti alla griglia oraria alla scuola media	21
3.2	La pedagogia differenziata	28
3.2.1	La generalizzazione delle pratiche di differenziazione	29
3.2.2	Il superamento dei corsi base e attitudinali	30
3.3	La valutazione	32
3.3.1	Il quadro descrittivo	32
3.3.2	La differenziazione degli obiettivi	34

3.4	La collaborazione tra i docenti.....	35
3.4.1	In generale	35
3.4.2	I docenti di materie speciali alle scuole elementari	36
3.4.3	La “specializzazione” dei docenti di scuola elementare.....	37
3.4.4	Le forme di collaborazione alla scuola media	37
3.4.5	La collaborazione con le altre risorse interne all’istituto	38
3.4.6	I gruppi di materia e i coordinatori di sede	39
3.4.7	Il portale didattico	39
3.5	La formazione continua	41
3.6	Gli spazi	41
4.	ELEMENTI DEL PROGETTO <i>ESCLUSI</i> DALLA SPERIMENTAZIONE.....	42
4.1	Le licenze	42
4.2	Introduzione di una comunicazione sugli apprendimenti alla fine della scuola dell’infanzia	42
4.3	Estensione della cartella dell’allievo alla scuola media	43
4.4	La transizione alle formazioni successive alla scuola dell’obbligo.....	43
4.5	Le biclassi all’inizio della scuola elementare	45
4.6	L’autonomia degli istituti scolastici.....	45
5.	RIEPILOGO DEL MODELLO DA SPERIMENTARE.....	46
6.	I COSTI DEL PROGETTO E DELLA SPERIMENTAZIONE	48
7.	RELAZIONE CON LE LINEE DIRETTIVE E IL PIANO FINANZIARIO	49
8.	CONCLUSIONI	49

1. INTRODUZIONE

1.1 Premessa

Il rapporto finale del progetto SCV (cfr. allegato 4), sulla base del quale si prevede di dare avvio alla sperimentazione oggetto del presente messaggio tenendo conto delle osservazioni e delle proposte emerse dalla consultazione terminata lo scorso 31 marzo, si articola lungo una serie di concetti e capitoli che verranno qui presentati in forma di compendio, con attenzione soprattutto alle parti toccate dalla necessità di avere anche dei riscontri sperimentali. Per un breve riassunto degli elementi che non saranno toccati dalla sperimentazione si rimanda al cap. 4, mentre per un approfondimento sull'insieme dei temi toccati dal progetto, sul quadro teorico e sulle buone pratiche si rimanda alla lettura integrale dell'allegato 4 e/o al sito www.ti.ch/lascuolacheverra.

Il Canton Ticino ha da tempo operato una scelta coraggiosa, decidendo di dotarsi di una scuola equa, inclusiva e di qualità. La scelta di fondare la scuola ticinese sul principio dell'integrazione, che segna le politiche pubbliche scolastiche cantonali fin dagli anni '70, 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 risultano determinanti le condizioni in cui avviene la formazione degli alunni, affinché lo sviluppo delle loro capacità non sia condizionato da fattori extrascolastici, quali i contesti familiari e socioeconomici di provenienza, o da caratteristiche personali specifiche, quali l'abilità, il genere, l'etnia, l'integrità sensoriale o motoria ecc.

Conciliare 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. 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 degli indicatori dei risultati scolastici (ad es. indagini PISA) e di altri indicatori socioeconomici (ad es. 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 di coloro che presentano scarse competenze.

Il sistema educativo ticinese è altrettanto equo e integrativo rispetto ad altri sistemi incentrati sull'inclusività (per esempio quelli scandinavi), ma risulta 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 all'applicazione di due principi chiave: la personalizzazione e la differenziazione pedagogica. 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 di questi due principi. Il progetto SCV agisce primariamente proponendo misure che migliorano l'applicazione di personalizzazione e differenziazione pedagogica, ma anche su elementi quale la valutazione degli allievi, la collaborazione tra insegnanti, l'autonomia degli istituti, l'organizzazione degli spazi e soprattutto le condizioni quadro per i docenti. Inserendosi nel solco della continuità a partire dai capisaldi della scuola ticinese, il progetto SCV intende innovare la scuola dell'obbligo, un'istituzione fondamentale alla quale la società affida il compito di formare sia gli individui che la collettività, un compito che deve poter essere svolto nelle migliori condizioni possibili. In un mondo in rapida evoluzione, la capacità costante di innovare la scuola risulta cruciale per la società: fenomeni quali il

multiculturalismo, la diversità nelle modalità di informarsi e di apprendere, la crescita della mole delle informazioni a disposizione, la presenza di nuovi modelli e culture familiari, il ruolo delle reti sociali e delle modalità virtuali di comunicare non permettono di rinunciare a questo processo, elemento essenziale per mantenere e migliorare la qualità dell'insegnamento.

1.2 Origine del progetto

Il progetto SCV si inserisce solidamente nel solco di una riflessione sulla scuola che ha occupato il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) e gli attori scolastici per almeno due decenni. Esso nasce anche sulla scorta dei risultati acquisiti attraverso la valutazione della terza riforma della scuola media (R3), presentata in un documento del 2011 dal Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)¹ del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). La valutazione, oltre ad essere parte costituente del processo di accompagnamento della R3, intendeva anche contribuire all'acquisizione di conoscenze nel campo dell'innovazione scolastica e costituire in questo modo un punto di partenza per la progettazione di ulteriori adattamenti (o riforme) della scuola media e/o del sistema scolastico nel suo insieme.

Come ricorda il documento CIRSE, riportando considerazioni del 2005 dell'Ufficio dell'insegnamento medio, la R3 è stata "il frutto di una riflessione iniziata a metà degli anni '90, che ha voluto riaffermare la validità del modello ticinese di scuola secondaria integrata" prefiggendosi di "assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didattica che permett[esse], nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della Scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento degli allievi, di formazione della società e di adattamento professionale degli insegnanti" (pag. 1). Sul piano dei contenuti, la R3 enfatizzava i concetti di *differenziazione pedagogica* e di *valutazione formativa* che ritroviamo al centro del progetto SCV. Va ricordato come già all'epoca della R3 la scuola ticinese ottenesse buoni risultati nelle prove standardizzate internazionali², elemento che allora non aveva impedito al DECS e alle altre istanze politiche coinvolte di avviare un processo di riforma, soprattutto per affrontare l'eterogeneità delle classi, migliorare l'equità del sistema e per spingere ulteriormente l'eccellenza.

Una delle conclusioni più importanti dell'analisi della R3 da parte del CIRSE indicava che "sebbene la Scuola media ticinese abbia adottato da lungo tempo tale modello, non si può dire che siano state sviluppate e generalizzate delle pratiche di differenziazione pedagogica". Come riconosceva la valutazione, fino a quel momento la preferenza era andata "a delle parziali misure di differenziazione strutturale (corsi attitudinali e base, corso pratico per allievi particolarmente deboli, sostegno pedagogico), per cui l'accento messo nella R3 sulla differenziazione pedagogica dovrebbe servire a colmare questa lacuna" (pag. 4). Con la R3 erano proposte misure destinate alla docenza e all'ora di classe, all'integrazione nella didattica delle nuove tecnologie e all'introduzione di giornate

¹ Berger E., Crescentini A. & Galeandro C. (2011). *Valutazione della Riforma 3 della scuola media*. Locarno: CIRSE.

² L'indagine PISA in Svizzera fino al 2013 era costituita da due campioni: gli allievi quindicenni (indagine internazionale) e gli allievi al nono anno della scuola dell'obbligo (indagine nazionale). I ticinesi hanno sempre ottenuto risultati nella media o sopra la media con il primo campione, ma al di sotto nel secondo. Il DECS e i ricercatori avevano sempre indicato come una delle possibili cause l'età più giovane di 9 mesi degli allievi ticinesi rispetto agli altri, ma tale argomento non era mai stato considerato molto seriamente, suonando come "scusa". Nel 2015 il campione del nono anno non è più stato utilizzato e il Ticino ha invece usato un campione rappresentativo di allievi quindicenni, confermando i suoi buoni risultati. Per il DECS e per i ricercatori questa è stata semplicemente una conferma.

progetto (pag. 4). In sintesi, il documento CIRSE indicava come l'introduzione del laboratorio fosse stata accolta con pieno successo e soddisfazione, mentre gli esiti dell'introduzione della differenziazione pedagogica o della valutazione formativa avessero ottenuto risultati più sfumati, non raggiungendo un grado di generalizzazione sufficiente. Questo perché per i laboratori, dal punto di vista organizzativo, erano stati creati degli spazi adeguati in griglia oraria che avevano determinato delle buone condizioni di lavoro per i docenti, i quali al contempo hanno potuto beneficiare di una formazione e di un sostegno adeguato da parte degli esperti. Sul fronte invece della differenziazione pedagogica e della valutazione formativa, l'indagine sulla R3 non aveva rilevato né forti pressioni verso il cambiamento né la creazione di spazi adeguati per la pratica e, al di fuori delle sperimentazioni locali, neppure delle formazioni e delle supervisioni generalizzate per i docenti.

Come detto, gli esiti della valutazione della R3 sono tra i fondamenti delle riflessioni del DECS che hanno portato al progetto SCV. Da un lato si ritiene irrinunciabile insistere sull'introduzione dei principi pedagogici già espressi nella riforma precedente, dall'altro si intendono creare quelle condizioni necessarie alla loro introduzione che erano mancate in quell'occasione.

Coerentemente con il nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PDS), la riforma qui in esame si estende poi all'insieme della scuola obbligatoria. Oltre a inserirsi nel processo di sviluppo della scuola media, il progetto di riforma della scuola dell'obbligo risponde infatti a un secondo processo di riforma dei sistemi educativi, più recente e di portata nazionale, promosso nell'insieme del nostro Paese attraverso il Concordato HarmoS. Occorre sottolineare che il concordato, adottato nel 2009, introduce nell'equazione della scolarità obbligatoria due nuove variabili. Sul piano pedagogico e didattico vi è l'adozione di un nuovo piano di studio, fondato sul concetto di competenza. Sul piano strutturale, viene invece introdotto il concetto di *continuità* tra gli ordini scolastici, che considera il periodo della scolarità obbligatoria come un percorso graduale e continuo di formazione, dall'entrata alla scuola dell'infanzia fino all'uscita dalla scuola media, proponendo una progressione coordinata e il più possibile omogenea dell'insegnamento. Corollario pedagogico e didattico al cambiamento strutturale proposto dal Concordato, come già detto, è l'adozione del nuovo PDS, che traduce in termini pedagogici e didattici il concetto di continuità, prevedendo un'articolazione degli apprendimenti/insegnamenti che segue una logica comune sull'arco della scolarità obbligatoria. Il progetto SCV tiene conto della variabile 'continuità' (per questo motivo la riforma non è unicamente centrata sulla scuola media ma considera la scuola dell'obbligo nel suo insieme), ma anche dell'esigenza di completare l'entrata in vigore del nuovo PDS con forme didattiche e organizzative adeguate, che permettono di tradurre le indicazioni fornite in pratiche di insegnamento efficaci.

Alle dimensioni locali e nazionali va poi aggiunta una dimensione scientifica e internazionale che, pur non potendo essere approfondita in questa sede, va almeno richiamata, dal momento che alcuni commenti al progetto SCV hanno accusato la riforma di scarsa scientificità, senza peraltro produrre argomenti, dati o ricerche a sostegno di questa tesi. Ora, la scelta operata dal Cantone di mantenere una scuola eterogenea e inclusiva, oltre ad essere una scelta fatta molti anni fa, è sostenuta da robusti dati scientifici. In effetti, il rapporto dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) su PISA 2015 afferma che una migliore inclusione socio-economica all'interno degli istituti scolastici è correlata con la presenza di percentuali inferiori di allievi deboli e di percentuali più elevate di allievi forti³. Il che lascia intendere che delle politiche

³ OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD publishing, pag. 290.

in favore di una migliore inclusione sociale possono condurre a un miglioramento dei risultati. In un altro studio sempre l'OCSE evidenzia che più i sistemi operano una differenziazione strutturale, quindi una separazione degli allievi tra loro, più i risultati sono correlati negativamente con l'equità⁴. In altri termini, in tali sistemi la riuscita degli allievi è determinata in misura maggiore dalla loro origine socio-economica, cioè dal livello degli studi e dalla professione dei loro genitori, piuttosto che dal merito individuale. L'elenco di studi qualificati che corroborano questi risultati sarebbe molto lungo, si è scelto qui di citare qui unicamente quelli più recenti e certamente più autorevoli, considerata la fonte. Riguardo alla differenziazione strutturale, la scuola ticinese ha operato da tempo una scelta opposta, quella di favorire l'equità attraverso una inclusione sempre più ampia; i risultati PISA (anche sul piano dell'equità) hanno dato ragione a chi a suo tempo aveva operato queste scelte, che il progetto SCV intende rafforzare ulteriormente, superando anche i corsi base e attitudinali in matematica e tedesco alla scuola media.

A questo proposito, alcuni commentatori hanno sostenuto che non sia utile che la scuola mantenga gli allievi insieme per tutta la scolarità obbligatoria, schierandosi dunque a favore di una selezione precoce e mettendo in sostanza in discussione lo stesso concetto di scuola media unica. Qualcuno si è addirittura spinto a dire che il compito del docente sia quello di "prendere atto" dell'intelligenza degli allievi, evitando di sprecare energie per aiutare a migliorare chi, in sostanza, non ne sarebbe capace. Le indicazioni tratte dalla ricerca educativa internazionale appena esposte invalidano simili posizioni e lo stesso avviene confrontandosi con le più recenti scoperte sul funzionamento del cervello proposte dalle neuroscienze⁵ che, sempre più e sempre con maggiore certezza, confermano l'alto grado di plasticità di questo organo. Una proprietà quest'ultima che lo rende tra l'altro capace di modificarsi a dipendenza delle attività di apprendimento alle quali è sottoposto. Senza volere in questa sede approfondire le cose, il riferimento alle neuroscienze lascia intendere che pensare di selezionare in maniera precoce gli alunni e di semplicemente "prendere atto" della loro intelligenza, non è solo eticamente discutibile, ma anche contrario alle più recenti indicazioni di natura scientifica. Anche da questo punto di vista, la scelta di dare alla scuola dell'obbligo il compito di accompagnare il più lontano possibile gli allievi, invece di confinarli precocemente nei limiti imposti dal loro ambiente culturale di origine, appare come la più adeguata.

In conclusione, l'insieme della proposta alla base del progetto SCV si inserisce pienamente nel solco di una continuità con l'evoluzione e le riflessioni della scuola ticinese degli ultimi decenni, *in primis* con la R3 della scuola media. Il progetto SCV prende le mosse dalle analisi scientifiche svolte su tale riforma, facendone tesoro per avviarne una nuova, più incisiva sul piano della sua realizzazione. Le scelte tecniche operate nell'ambito del progetto qui in esame si appoggiano su robusti dati di ricerca internazionali, che le corroborano totalmente.

1.3. Il percorso del progetto fino ad oggi

Il lungo percorso del progetto SCV è iniziato nel dicembre 2014 con la pubblicazione da parte del DECS del documento "*La scuola che verrà - Idee per una riforma tra continuità e innovazione*" (cfr. allegato 1). Le evidenze empiriche acquisite in seno alla R3 e le contingenze strutturali imposte dal Concordato HarmoS hanno guidato sin da subito

⁴ Schleicher A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing, pag. 77 e segg.

⁵ Cfr. ad es. Ansour A. & Taddéi F. (2016). Un futur qui se prépare aujourd'hui? *Cahiers pédagogiques*, no. 527, pag. 15-16; Draganski et al. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature*, vol. 427, pag. 311-312.

l'elaborazione di quel documento, pensato come rapporto intermedio nel quadro di un percorso in divenire. Il testo è stato proposto affinché potesse aver luogo un'ampia consultazione, dentro e fuori dal mondo della scuola, un processo curato dalla Divisione della scuola (DS) lungo un doppio binario: da un lato la valutazione collettiva da parte degli attori del mondo della scuola, dall'altro una raccolta di opinioni individuali attraverso un questionario *online*.

Gli esiti della prima consultazione, che si è in effetti rivelata di ampio respiro, hanno mostrato una generale adesione ai principi affermati dal progetto SCV, confermando nel contempo un'esigenza diffusa di intervenire sullo stato attuale della scuola dell'obbligo. Dalla lettura delle prese di posizione su questo rapporto intermedio 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 adeguare 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 DECS: 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, secondo la maggioranza dei consultati, dai valori di equità e inclusività che hanno fondato la scuola ticinese moderna.

La prima procedura di consultazione ha fatto emergere anche preoccupazioni, critiche e perplessità circa le vie indicate dal progetto per raggiungere gli scopi appena elencati: reazioni che sono state raccolte e valutate nella sintesi della valutazione pubblicata dalla DS (cfr. allegato 2) e che sono servite da stimolo per il Gruppo di lavoro SCV, che nel corso del 2015 e dei primi mesi del 2016 ha continuato ad approfondire e sviluppare le proprie riflessioni giungendo al rapporto finale (cfr. allegato 4).

Le riflessioni contenute nel secondo rapporto (aprile 2016) non sono state presentate sotto forma di prodotto finito o di catalogo di misure pronte a essere applicate. Piuttosto, il documento ha approfondito le premesse concettuali esposte tra le pagine del rapporto intermedio, accompagnandole da proposte che tendono nella direzione dell'operatività, così come da alcuni esempi di buone pratiche didattiche presenti nella scuola ticinese in sintonia con gli intenti del progetto. Le idee esposte nel primo rapporto sono quindi diventate proposte nel secondo e sono state al centro della consultazione che si è chiusa a fine marzo 2017. Prima di passare all'esame degli esiti di questa consultazione è necessario ricordare che nel corso del mese di dicembre 2016 il Parlamento ha richiesto al DECS di posticipare di un anno l'inizio della sperimentazione (inizialmente prevista per settembre 2017) e, subordinatamente, di presentare la richiesta di finanziamento che è oggetto del presente messaggio.

2. LA CONSULTAZIONE SUL RAPPORTO FINALE

2.1 Esito della consultazione e impatto sul progetto di riforma

La consultazione sul rapporto finale del progetto SCV si è conclusa alla fine del mese di marzo del 2017. Come avvenuto durante la consultazione sul rapporto intermedio, il DECS ha messo a disposizione dei consultati due canali complementari: quello della

consultazione tradizionale e quello della consultazione *online*. Il rapporto finale del progetto è stato poi oggetto di oltre quaranta presentazioni offerte a tutti i colleghi docenti della scuola dell'obbligo e ad altri portatori di interesse scolastici e di altra natura. Le informazioni raccolte attraverso i due canali di consultazione e gli scambi avuti durante le presentazioni hanno permesso al DECS e al Gruppo di lavoro SCV di rivedere criticamente le proposte contenute nel rapporto finale del progetto. Un'analisi dettagliata dell'esito della consultazione è presentata in un apposito documento (cfr. allegato 5). In questa sede invece saranno esposte una valutazione dei riscontri raccolti e la descrizione dell'impatto della consultazione sulle proposte del progetto SCV. In altre parole, il messaggio presenta qui di seguito il modello che si intende adottare per la sperimentazione e le ragioni alla base dei vari adattamenti apportati al progetto iniziale.

Prima di passare all'esposizione del modello, occorre sottolineare che il metodo di analisi scelto ha permesso di identificare la presenza di elementi ricorrenti e trasversali rispetto alle proposte oggetto della consultazione. Si tratta di affermazioni ricorrenti che, sebbene declinate in modi diversi tra loro, sono riconducibili a un concetto o a una richiesta comune. In particolare, l'analisi ha mostrato la presenza massiccia dei seguenti tre elementi ricorrenti e trasversali:

- la necessità di permettere ai docenti di insegnare a classi composte da effettivi ridotti è una condizione menzionata con alta frequenza da tutti i consultati, indipendentemente dal loro gruppo di appartenenza. Collegi docenti, quadri scolastici, associazioni magistrali, partiti politici considerano gli effettivi ridotti come una condizione indispensabile per applicare con efficacia qualsiasi tipo di innovazione pedagogico-didattica e, nella fattispecie, della differenziazione. L'interpretazione delle modalità per raggiungere questa condizione può variare, ma il fatto di ritenerla come centrale a qualsiasi processo di riforma della scuola dell'obbligo appare con chiarezza dalle prese di posizione, dalle risposte libere del questionario *online* e dai dibattiti avuti con i colleghi della scuola dell'obbligo e non solo;
- una seconda chiave di lettura applicata con grande frequenza dai rispondenti alle proposte del progetto è quella dell'impressione di 'frammentazione' dell'insegnamento, intesa come un effetto negativo prodotto dalle innovazioni proposte dalla riforma. Il rischio della frammentazione è declinato dai consultati in modi diversi, che ruotano tuttavia attorno ad alcuni aspetti ricorrenti come la relazione docente-allievo, la continuità didattica o la coesione del gruppo-classe. I rispondenti misurano dunque l'impatto delle proposte del progetto in termini di frammentazione prodotta sugli aspetti appena esposti che, per analogia, diventano delle condizioni indispensabili alla riuscita della riforma. Dal punto di vista argomentativo, i rispondenti riscontrano una contraddizione tra gli effetti di frammentazione ipotizzati e gli obiettivi di continuità e di gestione dell'eterogeneità indicati dal progetto;
- infine, un gruppo minoritario di rispondenti premette alla propria valutazione, delle considerazioni sul metodo e sulla procedura adottata per la progettazione della riforma. Queste ultime sono concentrate attorno all'idea secondo cui quest'ultimo nascerebbe sulla base di un'analisi carente dello stato attuale della scuola dell'obbligo, poco approfondita e scientificamente poco fondata. Meno frequentemente, i rispondenti esprimono perplessità su altri aspetti metodologici ritenuti carenti o problematici come le tempistiche (troppo strette), l'innovazione contemporanea di troppi elementi, il mancato coinvolgimento dei docenti nella fase di progettazione.

2.2 Tabella sinottica degli esiti

Allo scopo di fornire una visione di insieme, gli esiti della consultazione sono stati riassunti in una tabella sinottica nella quale sono riportati i risultati della consultazione e l'impatto di questi risultati sul progetto SCV. Una valutazione dettagliata degli esiti della consultazione e dell'impatto avuto sul modello da sperimentare è invece riportata nel capitolo seguente.

La tabella illustra per ogni area tematica le differenti proposte presentate nel rapporto finale. Per ognuna delle proposte sono indicate le seguenti informazioni:

- grado di attenzione suscitato nei consultati dalla proposta: indica la frequenza con la quale una determinata proposta è stata commentata;
- grado di adesione suscitato nei consultati dalla proposta: indica l'approvazione manifestata verso una determinata proposta⁶;
- risultati attestati dal questionario *online*: grado di accordo manifestato dai rispondenti al questionario (0% equivale a un completo disaccordo; 100% equivale a un accordo totale)⁷;
- punti positivi: elenco sintetico dei punti di forza evocati dai consultati rispetto a una determinata proposta;
- criticità: elenco sintetico degli aspetti negativi evocati dai consultati rispetto a una determinata proposta;
- impatto sulla proposta: indica l'effetto avuto dalla consultazione su una determinata proposta e, se presenti, le modifiche apportate alla proposta.

Nella lettura della tabella si applicano le seguenti legende:

Grado di accordo manifestato dai rispondenti al questionario

(++)	Molto alto
(+)	Alto
(=)	Medio
(-)	Basso
(--)	Molto basso

Quando i risultati differiscono in modo significativo in relazione alla provenienza del rispondente lo si è indicato. SM: scuola media; SI/SE: scuola dell'infanzia ed elementare.

⁶ I gradi di attenzione e di interesse sono suddivisi in accordo alle seguenti quattro categorie: 'Scuola' - attori scolastici (plenum di docenti, quadri e uffici scolastici); 'Associazioni/Sindacati' - sindacati dei docenti e degli studenti; associazioni magistrali - 'Genitori': rappresentanti dei genitori; 'Politica' - partiti e movimenti politici.

⁷ Per un'esposizione dettagliata dei risultati del questionario *online* cfr. allegato 6.

Attenzione suscitata nei consultati

ALTA	Attenzione per la proposta alta: è stata commentata frequentemente
MEDIA	Attenzione per la proposta media: è stata commentata meno frequentemente
BASSA	Attenzione per la proposta bassa: è stata commentata poco frequentemente
▪	Attenzione per la proposta marginale: non è possibile indicare delle tendenze

Adesione manifestata dai consultati

TOT	Adesione totale: una maggioranza dei consultati aderisce alla proposta
COND	Adesione condizionale: una maggioranza dei consultati aderisce alla proposta ponendo tuttavia delle condizioni (p. es.: approvazione del principio ma non della modalità organizzativa)
PAR	Adesione parziale: una parte significativa dei consultati esprime delle riserve sulla proposta (p. es.: riserve sul principio e sulla modalità organizzativa)
POLARIZ	Davanti alla proposta i rispondenti assumono posizioni divergenti (polarizzazione)
RIF	Una maggioranza dei rispondenti si oppone alla proposta

Impatto sul modello da sottoporre a sperimentazione

MANTENUTA	La proposta sarà sperimentata in accordo al progetto iniziale
MODIFICATA	La proposta sarà sperimentata in accordo alle modifiche apportate
NON SPERIMENTATA	La proposta è superata o esclusa dalla sperimentazione o rimandata a ulteriori approfondimenti al di fuori del perimetro del progetto SCV

Tabella sinottica degli esiti della consultazione (1)

TEMA/PROPOSTA/DETTAGLI			ATTENZIONI			ADESIONI			Questionario (singole proposte)	PUNTI POSITIVI	CRITICITÀ	IMPATTO SULLA PROPOSTA	MODIFICHE/ADATTAMENTI/OSSERVAZIONI	
			Scuola Associazioni e Sindacati	Gentori	Profici	Scuola Associazioni e Sindacati	Gentori	Profici						
Forme didattiche	Laboratorio	Didattica laboratoriale. Da due classi a tre gruppi di laboratorio. Aumento delle materie che beneficiano di un laboratorio.	A L T A	A L T A	A L T A	C O N D	C O N D	T O T	C O N D	78% prevedere l'organizzazione di laboratori (+) 78% prevedere la collaborazione tra docenti (+) 61% organizzazione a 2/3 (+) SM: 51% (-)	Esperienze positive avute fino a oggi con i laboratori di italiano e di scienze svolti nelle scuole medie. Luogo ideale per praticare una didattica differenziata a effettivi ridotti. Richiesta di estensione a un numero più ampio di discipline.	Suddivisione 2/3 ritenuta poco efficace in termini didattici (continuità, relazione docente-allievo) e organizzativi. Suddivisione 1/2 (modello attuale) indicata come ideale.	MODIFICATA	Organizzazione dei laboratori a metà classe con accoppiamento di materie e alternanza quindicinale. Gestione da parte del docente disciplinarista di riferimento per la classe. Diminuzione del numero di laboratori previsti nel modello 2.
	Atelier	Da due classi a tre gruppi di atelier. Interazione docente di materia/docente di sostegno. Inserimento in griglia oraria.	A L T A	A L T A	M E D I A	C O N D	P A R Z	T O T	P A R Z	60% organizzazione a 2/3 (+) SM: 49% (-)	Permette di insegnare a effettivi ridotti. Offre spazi didattici nei quali prestare una maggiore attenzione ai bisogni individuali degli allievi. Permette pratiche di differenziazione efficaci. Strumento per limitare il ricorso alle lezioni private.	Suddivisione 2/3 ritenuta poco efficace in termini didattici (continuità, relazione docente-allievo) e organizzativi. Perplessità sulla funzione/ruolo del docente di sostegno all'interno dell'atelier. Rischio di creare forme 'sommerse' di differenziazione strutturale all'interno dell'atelier.	MODIFICATA	Organizzazione con codocenza tra docente di materia e docente di sostegno. Attribuzione di maggiori risorse al servizio di sostegno pedagogico (cfr. collaborazione con risorse interne alla sede). Adozione di linee guida per evitare derive verso una differenziazione strutturale
	Settimane o giornate progetto	Consente una didattica per progetto. Permette di affrontare i contesti di formazione generale e le competenze trasversali. 6,5 settimane/anno.	A L T A	A L T A	M E D I A	C O N D	C O N D	T O T	C O N D	55% prevedere giornate/settimane progetto in griglia (+) SM: 49% (-) 60% prevedere la collaborazione tra docenti di materia e docenti di sostegno pedagogico (+) SM: 48% (-) 32% proporre 6,5 giornate/sett. progetto (-) SM: 21% (-)	Ricadute positive sulla continuità didattica. Poterialità in termini di collaborazione e di realizzazione di progetti comuni. Messa a disposizione di spazi didattici per approfondire tematiche extradisciplinari e per sviluppare competenze trasversali.	Numero di 6,5 settimane ritenuto eccessivo (difficoltà organizzative e continuità didattica). Richiesta di maggiore flessibilità agli istituti nella pianificazione/svolgimento delle settimane o giornate progetto.	MODIFICATA	Numero di settimane o giornate progetto ridotto a un minimo di 3 settimane (13,5 giornate). Le 6,5 settimane (29,5 giornate) costituiscono il numero massimo. Possono essere svolte sia a settimane intere che a giornate in base a una pianificazione autonoma delle sedi. All'interno del tempo dedicato alle settimane o giornate progetto saranno svolte anche le opzioni. Le settimane o giornate progetto comprendono anche settimane bianche, verdi, giornate sportive, ecc.
Differenziazione	Diffusione pratiche di differenziazione	Generalizzare di pratiche di differenziazione attraverso la messa a disposizione di condizioni (didattiche, organizzative, formative, ecc.) adeguate.	M E D I A	M E D I A	A L T A	B A S S A	P A R Z	T O T	P A R Z	80% praticare la differenziazione (++) 86% promuovere e diffondere le pratiche di differenz. (++) 80% media di tutti gli item relativi alla differenziazione (senza filmati) (++)	Esigenza di differenziare sia rispetto agli allievi sia rispetto alle forme didattiche. Adesione alla volontà di potenziare una pedagogia differenziata nasce dall'esperienza personale. Richieste condizioni adeguate per la pratica della differenziazione: prima tra tutte gli effettivi ridotti.	Rischio di un eccesso di personalizzazione. Presunto effetto controproducente di una scuola che si adatterebbe (troppo) alle caratteristiche dell'allievo, limitando in questo modo le possibilità di farlo progredire nel suo apprendimento o che si rivelerebbe efficace solo per gli allievi più deboli.	MODIFICATA	Cfr. adattamenti apportati alle forme didattiche o alla collaborazione.
	Superamento corsi base e attitudinale	Superare la differenziazione strutturale nelle due materie (tedesco e matematica) in ragione della differenziazione generalizzata.	B A S S A	B A S S A	A L T A	C O N D	T O T	P A R Z	P A R Z	Inadeguatezza del sistema attuale di differenziazione strutturale. Processo di selezione non efficace. Impatto negativo sull'equità.	Evocato il rischio di produrre differenziazioni strutturali 'nascoste' (negli atelier, p. es.). Didattica differenziata non sufficiente per gestire l'eterogeneità. Effetto negativo sulla qualità ('appiattimento'). Differenziazione strutturale ritenuta efficace.	MANTENUTA	Durante la sperimentazione si dovrà verificare che l'applicazione di pratiche didattiche differenziate non produca differenziazione strutturale (formazione di base e continua dei docenti, monitoraggio, ecc.).	

Tabella sinottica degli esiti della consultazione (2)

TEMA/PROPOSTA/DETTAGLI			ATTENZIONI				ADESIONI				Questionario (singole proposte)	PUNTI POSITIVI	CRITICITÀ	IMPATTO SULLA PROPOSTA	MODIFICHE/ADATTAMENTI/OSSERVAZIONI	
			Società Associazioni Ente/istituti	Genitori	Politica	Società Associazioni Ente/istituti	Genitori	Politica								
Valutazione	Quadro descrittivo	Accompagnare le note scolastiche con una descrizione delle competenze raggiunte.	A	A	A	A	A	A	A	A	53% rafforzare il valore descrittivo della valutazione (+) SM: 46% (-) 47% prevedere un quadro descrittivo (-) SM: 39% (-) 58% il quadro descrittivo ha valenza formativa (+) 66% durante l'anno il quadro è comprensivo (+) 50% alla fine solo le competenze raggiunte (+) SM: 44% (-)	Volontà di superare una valutazione centrata attorno alla nota per andare verso valutazioni che descrivono le competenze acquisite dagli allievi. Un cambiamento nella pratica valutativa è auspicato sia per la stessa istituzione scolastica sia nei confronti delle famiglie e dei potenziali datori di lavoro. Richiesta di migliorare l'equità della valutazione (intesa a livello di sistema).	Onere lavorativo troppo alto. Impossibilità di produrre una valutazione oggettiva delle competenze. Rischio di una schedatura dell'allievo che contraddice le finalità della riforma. Richiesta di comunicare il quadro descrittivo in forma 'discorsiva' e non sotto forma di griglie o tabelle.	MODIFICATA	L'attuale sistema di note numeriche e giudizi è mantenuto. Nel cappello introduttivo del giudizio/comunicazione ai genitori è integrata una valutazione delle competenze basata sull'utilizzo da parte del docente di linee guida (riferite al Piano di studio). Alla fine della scuola obbligatoria sono indicate in un documento complementare alla pagella le competenze trasversali raggiunte. Questo documento può essere fornito già nel corso della III media.	
	Differenziazione degli obiettivi	Applicare un adattamento della modalità di valutazione per allievi molto deboli che mostrano notevoli difficoltà nel raggiungimento di obiettivi minimi. La differenziazione degli obiettivi viene applicata in casi eccezionali e all'interno di un progetto pedagogico condiviso tra docente di materia e docente di sostegno.	R	R	R	R	R	R	R	R	78% prevedere un adattamento degli obiettivi (+) 71% assegnare la nota sulla base degli obiettivi differenziati (+) 70% descrivere nel quadro descrittivo l'adattamento (+)	Un adattamento degli obiettivi valorizza gli allievi che attestano particolari difficoltà. Definire l'adattamento all'interno di un progetto condiviso e menzionarlo nel quadro descrittivo, è ritenuta una misura efficace, anche in termini di relazione e comunicazione con i genitori. L'adattamento degli obiettivi deve avvenire unicamente in casi particolari.	Rischio marchiatura negativa dell'allievo. Abbassamento della qualità degli apprendimenti. Effetti negativi sulla transizione al secondario II.	MANTENUTA	Molti consultati nelle loro valutazioni non hanno tenuto conto della specificità della misura, ritenendola come applicabile a tutti gli allievi. Quest'ultima tocca invece unicamente allievi particolarmente deboli. Inoltre: l'adattamento degli obiettivi avviene unicamente nel quadro di un progetto specifico definito assieme al docente di sostegno pedagogico.	
	Estensione della cartella dell'allievo alla SM	Introdurre nella scuola media una cartella dell'allievo, sulla scorta dell'esperienza fatta nella scuola elementare.	M	M	M	M	M	M	M	M	M	47% estendere la cartella dell'allievo (-) SM: 35% (-)	Strumento utile al fine di disporre di informazioni complete e condivisibili tra colleghi/ordini scolastici (sostegno pedagogico).	Rischio di schedatura dell'allievo, di stigmatizzazione. Questione della protezione dei dati/privacy. Onere lavorativo troppo alto.	NON SPERIMENTATA	L'introduzione della cartella dell'allievo nella scuola media non sarà sperimentata. Nelle scuole comunali essa resta in vigore in accordo con gli approfondimenti e le riflessioni in corso. Rimane inalterata la prassi del passaggio delle informazioni tra i vari ordini scolastici.
	Transizione e raccomandazioni	Favorire un processo di transizione più efficace. Superare la selezione tramite media numerica. Introdurre delle raccomandazioni basate sul confronto tra il quadro descrittivo e le richieste degli attori scolastici del secondario II.	M	M	M	M	M	M	M	M	M	68% preparare la transizione lungo tutta la scolarità (+) 52% coinvolgere maggior. il docente di classe (+) SM: 38 (-) 74% introdurre le raccomandazioni (+)	La transizione verso il secondario II è identificata come un problema da affrontare. Generica valutazione positiva della proposta sulle raccomandazioni.	La misura non considera l'insieme del secondario II, ma solo le scuole medie superiori: sebbene il problema della transizione esista, la soluzione non è adatta a un intervento sull'insieme del secondario II. Richiesta di una riflessione più ampia, che coinvolga tutti gli attori, da farsi al di fuori del perimetro della riforma della scuola dell'obbligo.	NON SPERIMENTATA	Il tema sarà riapprofondito su base più larga ma non avrà alcuna parte nella sperimentazione. In funzione della sperimentazione saranno unicamente adottati dei correttivi ad hoc, quindi provvisori, in modo da garantire agli allievi che termineranno la scolarità obbligatoria negli istituti sperimentali uguali condizioni di transizione verso il secondario II rispetto agli allievi degli istituti che non partecipano alla sperimentazione.
	Comunicazione apprendimenti SI alla fine della SI	Prevedere una forma di comunicazione degli apprendimenti alla fine della SI	R	R	R	R	R	R	R	R	R	42% comunicazione approfondita al termine della SI (-) SI/SE: 51% (+)	Permette di mantenere una costante comunicazione tra i docenti e i genitori	Sono preferiti a un apposito strumento di comunicazione, la relazione interpersonale e il colloquio. L'età e lo stadio evolutivo dei bambini della SI non permettono una valutazione efficace.	NON SPERIMENTATA	La proposta non sarà sperimentata. Continueranno invece le sperimentazioni locali coordinate dall'USC/CISCo e valutate dal CIRSE.

Tabella sinottica degli esiti della consultazione (3)

TEMA/PROPOSTA/DETTAGLI			ATTENZIONI				ADESIONI				Questionario (singole proposte)	PUNTI POSITIVI	CRITICITÀ	IMPATTO SULLA PROPOSTA	MODIFICHE/ADATTAMENTI/OSSERVAZIONI	
			Socità Associazioni e Sindacati	Genitori	Politica	Socità Associazioni e Sindacati	Genitori	Politica								
Riorrganizzazione griglia	Organizzazione in sequenze	Prevedere la strutturazione della griglia in sequenze che, alternandosi, si susseguono ogni 5 settimane. Le materie assumono tre tipologie distinte: discipline con continuità con ore variabili, discipline con continuità con ore fisse, discipline a blocco.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	28% due sequenze alternate ogni 5 settimane (-) SM: 19% (-)	Riduzione della frammentazione delle lezioni; materie con poche ore settimanali beneficiano di un tempo più esteso sul quale sviluppare i diversi contenuti. Offrire agli allievi un apprendimento di tipo maggiormente attivo.	Eccessiva rigidità della griglia. Difficoltà di gestione da parte dagli allievi più giovani o in difficoltà. L'orario del docente subisce modifiche nel passaggio tra una sequenza e l'altra.	SUPERATA	Abolizione della suddivisione della griglia oraria in sequenze e sostituzione con un'alternanza settimanale dei laboratori. L'orario del docente rimane lo stesso durante tutto l'anno scolastico.
	Organizzazione in blocchi	Per alcune materie prevedere l'insegnamento a blocchi che concentra le sequenze di apprendimento, densificandole e creando una maggiore continuità didattica.	A	A	A	A	A	A	A	A	A		L'organizzazione a blocco favorisce alcuni tipi di approcci formativi che altrimenti sarebbero impossibili. Permette l'utilizzo di modalità di insegnamento maggiormente attive. Consente scelte progettuali maggiormente in linea con le indicazioni del nuovo Piano di studio.	Conseguenze sulle dinamiche relazionali tra il docente e gli allievi e sulla continuità didattica. Modifica nella modalità di trattazione degli argomenti e conseguenze dirette sulla valutazione. Si tende a stabilire una graduatoria tra le diverse discipline, considerando quelle a blocchi come "secondarie", visto che non necessitano di essere trattate tutte le settimane.	SUPERATA	Rinuncia dell'insegnamento a blocchi previsto per alcune materie che viene sostituito da un'organizzazione dei laboratori basata su un'alternanza quindicinale.
	Griglia oraria - modello 1 - modello 2	- Modello 1: per l'allievo 30 ore settimanali di lezioni ordinarie e 3 ore settimanali dedicate ad altri tipi di attività. Presenza del docente per 23 ore in classe (lezioni, laboratori, atelier) e 2 ore (4 amministrative) di attività collaborative assieme ai propri colleghi. - Modello 2: 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. Ulteriore riconoscimento per la conduzione di progetti specifici.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	58% (media) Modello 1 (+) 61% (media) Modello 2 (+)	Modello 1: la mezza giornata di "altre attività" favorisce la collaborazione tra i docenti.	Nessun elemento di particolare rilievo permette di propendere per un modello piuttosto che un altro. Pomeriggio dedicato alle "altre attività" (modello 1) molto criticato.	MODIFICATA	Sperimentazione del modello 2 di griglia oraria con diverse modifiche: modifica nell'organizzazione di laboratori (metà classe) e atelier (co-docenza), diminuzione del numero delle settimane progetto, abbandono della suddivisione della griglia oraria in sequenze e materie a blocco. Possibilità di sperimentare anche il modello 1.
	Opzioni	Proporre tre tipologie di opzioni (orientative, creative/sportive e di approfondimento)	A	A	A	A	A	A	A	A	A	80% (media) proporre opzioni (+)	Elemento positivo che può avere un'influenza anche sui percorsi degli allievi i quali possono approfondire i loro interessi o inclinazioni direttamente all'interno dell'istituto scolastico.	Criticità legate a elementi di tipo organizzativo e finanziario.	MANTENUTA	Sperimentazione del modello 2 di griglia oraria che prevede 4 ore di attività opzionali in griglia oraria in IV media e dei momenti dedicati alle attività opzionali all'interno delle settimane/giornate progetto.
	Biclassi	Laddove le condizioni lo permettono costituire delle biclassi durante il primo biennio della scuola elementare in modo da favorire un passaggio graduale dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	43% favorire la costituzione di biclassi (-) SI/SE: 38% (-)	Nessuna particolare considerazione	Non esiste una reale esigenza di creare delle biclassi, dato il grado già alto di eterogeneità che caratterizza la scuola comunale. Questa forma organizzativa, senza le condizioni adeguate (numero di allievi ridotto o doppia docenza), può essere di difficile gestione per il docente e poco efficace a livello di risultati di apprendimento degli allievi.	NON SPERIMENTATA	La proposta non sarà sperimentata. Continueranno invece le sperimentazioni locali coordinate dall'USC/CISCo e valutate da CIRSE.
	Specializzazione docenti secondo ciclo SE	Favorire il passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie attraverso la suddivisione dell'insegnamento dello studio d'ambiente, e della lingua francese nel secondo ciclo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	66% ripartizione degli argomenti storici ecc. (+)	La proposta è appoggiata dalla maggior parte di chi si è espresso.	Nessuna particolare considerazione	MANTENUTA	Gli istituti comunali che parteciperanno alla sperimentazione saranno incoraggiati ad adottare questa modalità organizzativa. Non si tratterà di inserire nuove figure nel corpo docente, ma saranno i docenti titolari a modificare la propria pratica professionale in modo da poter insegnare alcune discipline, oltre che alla propria classe, anche a quelle dei colleghi.

Tabella sinottica degli esiti della consultazione (5)

TEMA/PROPOSTA/DETTAGLI			ATTENZIONI			ADESIONI			Questionario (singole proposte)	PUNTI POSITIVI	CRITICITÀ	IMPATTO SULLA PROPOSTA	MODIFICHE/ADATTAMENTI/OSSERVAZIONI
			Società Associazioni Sindacati Genitori	Politica	Società Associazioni Sindacati Genitori	Politica	Società Associazioni Sindacati Genitori						
Istituto	Autonomia istituti	Conferire maggiore autonomia agli istituti scolastici cantonali trasformando gli istituti di scuola media in Unità amministrative autonome (UAA).	+	+	+	+	+	+	57% autonomia istituti (=)	Importanza per gli istituti di scuola media di poter beneficiare di maggiore flessibilità nella gestione dei fondi e del personale.	Timori legati soprattutto al carico burocratico che l'implementazione di un modello organizzativo UAA comporta e sul rischio che gli aspetti finanziari possano arrivare a prevalere su quelli pedagogico-didattici.	NON SPERIMENTATA	La proposta di trasformare gli istituti scolastici di scuola media in UAA viene abbandonata. Dato l'interesse manifestato dai quadri scolastici della scuola media verso la tematica dell'autonomia dell'istituto, una riflessione di carattere generale sul tema dell'autonomia potrà essere avviata con i direttori di scuola media al di fuori della sperimentazione del progetto SCV.
	Architettura e spazi didattici	Mettere a disposizione di docenti e allievi spazi di vario tipo e varie dimensioni che siano in linea con i principi della <i>Scuola che verrà</i> .	+	+	+	+	+	+	83% media item spazi (++)	Si ritiene che quanto attualmente disponibile non sempre sia adeguato alle necessità presenti, e lo sia ancora meno nell'ottica della scuola che verrà.	Nelle attuali scuole medie non ci sono gli spazi fisici per ricavare aule o spazi supplementari, a meno di un massiccio ampliamento generalizzato.	MANTENUTA	In vista della sperimentazione nelle sedi sarà svolta una mappatura delle esigenze relative agli spazi e all'eventuale necessità di prevedere ulteriori luoghi di apprendimento all'interno dell'istituto o in spazi vicini.

3. MODELLO PROPOSTO PER LA SPERIMENTAZIONE SULLA BASE DEGLI ESITI DELLA CONSULTAZIONE

3.1 La personalizzazione

Nel progetto SCV la personalizzazione (per una sua definizione cfr. allegato 4, pag. 12) si traduce nell'adozione di nuove forme didattiche e nell'inserimento di diversi approcci didattici nel quadro di queste forme, nell'organizzazione della griglia oraria e nelle opzioni che permettono a ogni allievo di sviluppare caratteristiche personali già presenti e/o di colmare lacune formative pregresse.

3.1.1 Le forme didattiche

Le quattro forme didattiche proposte dal progetto SCV sono le *lezioni*, i *laboratori*, gli *atelier* e le *settimane o giornate progetto*.

Le *lezioni* sono un'attività affidata a uno o due insegnanti, rivolta al gruppo-classe intero, alla classe articolata in gruppi o raggruppando più classi. Questa forma didattica è già ben conosciuta dal nostro sistema educativo e non merita qui particolari descrizioni.

I *laboratori* si caratterizzano per l'impiego di metodologie didattiche orientate verso una costruzione attiva del sapere (ricerca, scoperta, situazione-problema) e si rivolgono in genere a gruppi di piccole dimensioni. Anche i laboratori sono esperienze conosciute, largamente apprezzate da docenti e allievi della nostrascuola, che il progetto intende estendere e istituzionalizzare. Alle scuole comunali essi possono essere gestiti da più docenti (docente titolare, di appoggio, di sostegno pedagogico, docente di materie speciali) e possono essere utili per affrontare in particolare approfondimenti interdisciplinari o per sviluppare competenze trasversali. Alla scuola media essi sono organizzati attorno a gruppi di allievi a effettivi ridotti eterogenei.

Gli *atelier*, una nuova forma didattica prevista unicamente per la scuola media, si caratterizzano per essere un supporto personalizzato al percorso di apprendimento degli allievi; mediante un approccio tutoriale che tiene conto dei bisogni di apprendimento e delle attitudini dei singoli alunni, essi si traducono in una messa a disposizione dei docenti su base flessibile e a partire dalle esigenze degli allievi. In sostanza il docente non è chiamato a preparare delle 'lezioni' o delle 'attività', ma si mette a disposizione elaborando interventi didattici mirati in momenti pienamente integrati nella griglia oraria.

Infine, le *settimane o giornate progetto* designano un'attività didattica basata sull'impiego di una o più giornate scolastiche per realizzare un determinato progetto didattico, spesso interdisciplinare (settimana sportiva, settimana ambientale, percorsi storico/geografici/letterari ecc.). Questo tipo di attività, già prevista alla scuola media (cfr. Regolamento della scuola media del 18 settembre 1996, art. 35) ma attualmente non inserita nella griglia annuale, e prevista anche alle scuole comunali (cfr. Regolamento delle scuole comunali del 3 luglio 1996, art. 60 e segg.) nella versione della scuola fuori sede, consiste in attività didattiche concepite appositamente per promuovere la formazione generale negli ambiti definiti dal PDS ("Tecnologie e media", "Salute e benessere", "Scelte e progetti personali", "Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza" e "Contesto economico e consumi") e che possono accogliere attività interdisciplinari svincolate dalla rigidità della griglia oraria settimanale.

3.1.1.1 La scelta inerente ai laboratori

In base alla consultazione, l'estensione della forma didattica del laboratorio appare a tutti come valida ed efficace. Una parte consistente dei consultati riconosce nel laboratorio

opportunità didattiche interessanti e funzionali a una pratica didattica differenziata. Al contempo, dalla lettura delle prese di posizione e delle risposte libere al questionario *online* emerge una chiara opposizione alla forma organizzativa di questa forma didattica come presentata nel rapporto finale per la scuola media (tre gruppi ogni due classi in italiano, francese, tedesco, inglese, storia e civica, geografia, matematica e scienze naturali), associata alla richiesta altrettanto forte di favorire il più possibile l'esercizio dei laboratori secondo la modalità già praticata attualmente (suddivisione della classe a metà).

Questa strutturazione permetterebbe inoltre secondo buona parte dei consultati di evitare le potenziali derive connesse a un modello di suddivisione di due classi in tre gruppi in termini di continuità didattica o di relazione tra docente e allievo.

Le esigenze emerse dalla consultazione non si discostano dai principi che animano il progetto di riforma, ovvero dalla volontà di creare condizioni di insegnamento favorevoli per i docenti (attraverso ad esempio la promozione di forme didattiche a effettivi ridotti) e che mettono al centro l'apprendimento dell'allievo (attraverso il principio della personalizzazione). Rappresentano pertanto una conferma della validità delle scelte di partenza del progetto SCV, anche se, al contempo, indicano come inadeguata la proposta organizzativa formulata nel rapporto finale per la scuola media, alla quale è preferita la suddivisione a metà classe.

Un'estensione della variante a metà classe non pone problemi né di principio né di natura didattica o pedagogica, essendo già applicata con successo, seppur in dimensioni ridotte, in due discipline alla scuola media. Anzi, una simile modifica rafforza l'efficacia della forma didattica del laboratorio in ragione del numero di effettivi ulteriormente ridotti rispetto alla proposta originaria. Il passaggio alla metà classe richiede tuttavia l'attribuzione di risorse supplementari e la riorganizzazione delle griglie orarie così come pensate dal progetto SCV ed esposte nel rapporto finale.

Non si può tuttavia sottacere il fatto che la proposta di partenza conteneva anche un ulteriore elemento interessante, a cui si dovrà rinunciare seguendo le proposte emerse dalla consultazione: essa infatti prevedeva la creazione di équipes di tre docenti della stessa disciplina, inducendo quindi una forma nuova di collaborazione nell'ambito della programmazione e dell'insegnamento.

Alle scuole comunali esistono già molte premesse per intensificare l'uso della forma didattica del laboratorio, ma per farlo sono necessarie alcune condizioni organizzative di cui si dirà in seguito.

Modello proposto per la sperimentazione

Alla luce degli argomenti sollevati in sede di consultazione e tenuto conto delle proposte alternative indicate dai rispondenti, il modello organizzativo dei laboratori alla scuola media da sottoporre a sperimentazione è stato modificato. I laboratori saranno svolti suddividendo le classi a metà, in modo da non creare aggravii organizzativi e da evitare un'eccessiva frammentazione, sia rispetto alla relazione tra docente e allievo sia rispetto allo stesso gruppo-classe. Infatti, in questo modo la conduzione del laboratorio è affidata unicamente al docente disciplinarista di riferimento per la classe.

L'adozione del modello organizzativo a metà classe ha tuttavia un impatto finanziario. Per rendere sostenibile questa variante è stato necessario rimodellare la distribuzione delle ore di laboratorio tra le diverse discipline e in relazione agli anni scolastici. Rispetto alla proposta iniziale del progetto SCV, le ore di laboratorio diminuiscono di 5 unità annuali (10 laboratori di 2 ore per sequenza, che corrispondono a 5 ore annuali). Questa modifica, che viene accompagnata anche da una riorganizzazione globale della griglia oraria e

dall'abolizione della distinzione in sequenze (cfr. cap. 3.1.2.2.), necessita che l'attribuzione delle ore di laboratorio alle diverse discipline avvenga sull'arco dell'intero anno scolastico; di conseguenza, nella maggior parte dei casi, si prevede per le discipline l'assegnazione di un'ora di laboratorio settimanale. Per fare in modo che questo tempo di lavoro possa essere sfruttato al meglio in un'ottica laboratoriale, facendo quindi in modo che il docente possa avere a disposizione almeno 2 ore consecutive, si rende necessario l'accoppiamento di due discipline che si alternano quindicinalmente (p. es. una settimana 2 ore di laboratorio di geografia e quella successiva 2 ore di laboratorio di storia e civica). Questo tipo di articolazione permette inoltre agli istituti, in base alle proprie esigenze e caratteristiche, di proporre in IV media, dove le ore di laboratorio sono più cospicue, anche dei laboratori della durata di 4 ore, alternati anch'essi ogni quindici giorni.

In merito alla distribuzione dei laboratori nell'arco dei diversi anni scolastici, in I media essi sono previsti unicamente in italiano e matematica, mentre in II in italiano, matematica, francese e tedesco. Storia e civica, geografia e scienze naturali beneficiano dei laboratori unicamente in III e IV media. La tabella seguente indica le ore di laboratorio settimanali delle diverse materie per ognuno degli anni scolastici.

Disciplina	I media	II media	III media	IV media	Totale
Italiano	1	1	1	2	5
Francese	-	1	-	-	1
Tedesco	-	1	1	1	3
Inglese	-	-	1	2	3
Storia e civica	-	-	1	1	2
Geografia	-	-	1	1	2
Matematica	1	1	1	2	5
Scienze naturali	-	-	2	1	3

3.1.1.2 La scelta inerente agli atelier

Le perplessità sollevate a proposito dell'organizzazione dell'atelier alla scuola media rimandano in gran parte a quanto già esposto riguardo del laboratorio. L'analisi delle informazioni raccolte dalla consultazione indicano tuttavia un secondo tema che ha suscitato perplessità, ovvero il ruolo del docente di sostegno pedagogico (DSP) all'interno del laboratorio e, rispettivamente, le modalità delle sue interazioni con il docente titolare. I rispondenti che hanno toccato questa tematica hanno in sostanza messo in evidenza due aspetti diversi, seppur complementari. Il primo riguarda l'incidenza dell'atelier sull'insieme delle attività svolte dai DSP, in particolare in relazione allo spazio attualmente occupato dagli interventi individualizzati. Il secondo aspetto riguarda invece il ruolo stesso del DSP, rispettivamente le competenze che questa figura può mettere a disposizione per un intervento combinato con quello del docente titolare durante l'atelier.

In merito al primo aspetto, secondo gli operatori del Servizio di sostegno pedagogico (SSP) non sarebbe ipotizzabile attribuire ai DSP il compito di intervenire nell'atelier, senza mettere questi docenti in condizione di poter assumere quello che viene presentato come

un “nuovo” compito. A questo proposito tuttavia occorre precisare che già ora i DSP intervengono in aula, interagendo e collaborando con i docenti disciplinari o docenti titolari. L'intervento individualizzato, evocato con frequenza da rispondenti, è dunque una modalità operativa del DSP che si affianca agli interventi in classe, non la sua sola modalità di intervento. In effetti, in molti casi è proprio in classe che nasce il disadattamento sul quale il sostegno pedagogico è chiamato a intervenire. Di conseguenza, considerare che l'introduzione dell'atelier implichi per il DSP l'assunzione di compiti “aggiuntivi” è un'affermazione che deve essere temperata. La forma didattica dell'atelier mette in effetti a disposizione della scuola uno spazio stabilmente inserito nella griglia oraria nel quale il DSP interviene secondo modalità che sono già attualmente impiegate (intervento in classe in collaborazione con il docente disciplinare o il docente titolare). Le considerazioni appena esposte rispondono anche alle preoccupazioni manifestate da alcuni rispondenti circa la ripartizione dei compiti e delle responsabilità tra i due docenti coinvolti, per esempio rispetto alla valutazione. Come detto, il progetto SCV non prevede cambiamenti nei ruoli dei docenti: il docente titolare resterà il punto di riferimento per il gruppo-classe, mentre il DSP interverrà in accordo alla pratica già ora in uso.

Un ulteriore aspetto che appare dall'analisi della consultazione rimanda al rischio ipotizzato di riprodurre attraverso l'atelier delle forme “non dichiarate” di differenziazione strutturale. Secondo alcuni, questo potrebbe avvenire nel caso in cui i docenti che curano lo svolgimento degli atelier suddividessero gli allievi in base alle loro capacità, in gruppi fissi e costanti nel tempo, proponendo ai diversi gruppi attività diverse. Si tratterebbe inevitabilmente di una distorsione inaccettabile del principio che sta alla base del concetto di atelier. Questa forma didattica, nella visione del progetto SCV, è il prodotto della collaborazione tra il docente disciplinare e il DSP, che intervengono comunemente riferendosi ai principi della differenziazione pedagogica e dell'inclusività (che non sono quelli della differenziazione strutturale). Questa modalità di collaborazione, fondata su una visione condivisa e favorita da un'adeguata formazione di base e continua, è in netto contrasto con il rischio della deriva evocata.

Modello proposto per la sperimentazione

Analogamente a quanto avvenuto con la forma didattica del laboratorio, il modello organizzativo dell'atelier alla scuola media è modificato: da classi formate dalla tripartizione di due gruppi-classe si passa a una variante che prevede atelier condotti collaborativamente dal docente disciplinare e dal DSP. Le due figure assumono la co-docenza del gruppo-classe, che potrà essere modulato e organizzato a dipendenza delle esigenze. Si tratta dunque di un'organizzazione simile a quella dei laboratori, con la differenza che i due docenti potranno decidere se mantenere la classe unita lavorando in co-docenza o separarla in due gruppi lavorando dunque con metà classe. Le criticità esposte nella consultazione circa l'interazione tra i due docenti e la ripartizione di compiti e responsabilità saranno oggetto di approfondimenti e riflessioni comuni tra la DS e il SSP: saranno esaminati i compiti e le missioni del Servizio, tracciando delle indicazioni esplicite sia sulla sua natura che sui suoi compiti, per regolare la collaborazione tra i due docenti. In questo modo si potranno definire i rispettivi ruoli all'interno dell'atelier e le modalità della loro collaborazione, anche in funzione di evitare il rischio, attraverso pratiche collaborative non efficaci, di creare differenziazioni strutturali “sotterranee”. Verrà inoltre offerta una formazione specifica agli operatori del sostegno, per rendere maggiormente efficace il loro intervento in classe. Infine, ma non da ultimo, al SSP verranno offerte delle risorse aggiuntive: il progetto SCV prevede infatti un aumento dei tempi riconosciuti ai DSP delle scuole medie pari a un +20% per ogni ora di atelier.

3.1.1.3 La scelta inerente alle settimane o giornate progetto

Dalla consultazione emerge un giudizio relativamente positivo riguardo alla forma didattica delle settimane o giornate progetto da inserire nella programmazione annuale delle scuole medie. I rispondenti, soprattutto gli attori scolastici, non ritengono tuttavia sostenibile svolgerne 6.5 nel corso di un anno scolastico. I motivi sono legati alle risorse da mobilitare in termini di progettazione, organizzazione e svolgimento (risorse umane, finanziarie, temporali). La diminuzione del numero di settimane o giornate progetto è pertanto vista come un correttivo necessario. Inoltre, anche se appare con minore frequenza, un gruppo limitato di consultati ha espresso delle riserve sull'imposizione di un numero fisso di settimane da svolgere, ritenendo più efficace attribuire agli istituti la facoltà di determinare liberamente il numero e/o la scansione temporale delle stesse.

Entrambe le manifestazioni di disaccordo possono essere sostanzialmente accolte, poiché la sostenibilità è un fattore centrale per l'introduzione di nuove forme didattiche. Di principio, non esistono obiezioni a ripensare alla quantificazione delle settimane o giornate progetto, tenendo tuttavia conto del fatto che nella quantificazione immaginata nel rapporto finale (6.5 settimane annue) erano comprese le attività già svolte dagli istituti, quali le settimane sportive, le settimane verdi, le gite di studio, ecc. Quanto all'esigenza manifestata da una parte dei consultati di poter svolgere le settimane o giornate progetto in accordo con una programmazione autonoma, si sottolinea che l'autonomia degli istituti è senza dubbio importante e che nel modello posto in consultazione questo aspetto è sempre stato considerato come acquisito. Tuttavia, lasciare una completa libertà sul numero di settimane attribuite a questa forma didattica non sarebbe opportuno. Non si deve infatti dimenticare che le settimane o giornate progetto sono una forma didattica funzionale alla differenziazione e al nuovo PDS, in quanto permettono di proporre insegnamenti che, oltre alle conoscenze disciplinari, attivano e favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali (nell'ambito dei contesti di formazione generale) e interdisciplinari. In sostanza, contrariamente a quanto indicato da alcuni rispondenti che identificano nelle settimane o giornate progetto un elemento di rottura della continuità didattica, le stesse sono da intendere come parte integrante dell'attività di insegnamento, anche se svolte attraverso una forma didattica che differisce da quella della lezione, del laboratorio o dell'atelier. Si ricorda inoltre che un modello che lasciasse completa libertà nel ricorrere (o meno) alle settimane o giornate progetto si presterebbe a creare disparità territoriali non accettabili.

Modello proposto per la sperimentazione

Le settimane o giornate progetto saranno pianificate e programmate dalle sedi in base alle proprie esigenze, ai propri obiettivi e alla propria pianificazione didattica di medio termine. L'intensità con la quale le settimane o giornate progetto saranno svolte potrà variare dalla singola mezza giornata fino alla settimana intera. Alla scuola media il numero di settimane progetto da pianificare ed effettuare nel corso dell'anno scolastico, inizialmente quantificato in 6.5 settimane, è modificato e sostituito da un numero minimo di 3 settimane (che equivalgono a 13.5 giornate), che possono essere svolte sia a settimane intere che a giornate (o mezze giornate), mentre le 6.5 settimane (29.5 giornate) costituiscono il numero massimo di settimane attribuibili a questa forma didattica. All'interno del tempo dedicato alle settimane o giornate progetto, sempre alla scuola media, saranno svolte anche le opzioni (cfr. cap. 3.1.2.4.).

3.1.2 Le scelte inerenti alla griglia oraria alla scuola media

3.1.2.1 In generale

Con il rapporto finale del progetto SCV è stato deciso di sottoporre alla consultazione due diversi modelli di griglia oraria per la scuola media. Si è infatti ritenuto utile avanzare due diverse proposte che, pur avendo alcuni elementi comuni, presentassero delle specificità proprie. Da un lato il modello 1, maggiormente innovativo e dall'altro il modello 2 che, pur apportando diverse modifiche rispetto alla griglia oraria attuale, manteneva con essa una certa continuità.

Il primo modello prevedeva una modifica nella struttura dell'orario dell'allievo, con un numero fisso di lezioni ordinarie settimanali (30), comprendenti anche laboratori e atelier. Le restanti 3 ore settimanali erano previste per altre attività (discipline facoltative, opzioni, altre attività condotte dai docenti o dai docenti e da risorse esterne). Il docente era chiamato a una presenza di 23 ore in classe (lezioni, laboratori, atelier), e a una presenza in sede nelle restanti 2 ore per lo svolgimento di altri tipi di attività (incontri di istituto, gruppi di materia, collaborazione con colleghi, programmazione, organizzazione di giornate progetto, accompagnamento dell'allievo ecc.). Italiano, francese, tedesco, inglese, matematica, scienze naturali (tranne in I e II) ed educazione fisica erano previste come discipline con continuità con ore variabili, l'ora di classe rimaneva disciplina con continuità con ore fisse, mentre nelle discipline a blocco erano previste geografia, storia e civica, educazione visiva, arti plastiche ed educazione musicale. In questo modello una parte delle 6.5 settimane progetto previste era 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 rimaneva invariato.

Anche il secondo modello prevedeva l'alternanza di due piani orari settimanali intercalati da 6.5 settimane progetto e contemplava le forme didattiche del laboratorio e dell'atelier. Tuttavia, diversamente da quanto proposto nel primo modello, questa struttura non apportava alcuna modifica all'orario dell'allievo, che rimaneva dunque conforme alle disposizioni indicate nell'attuale art. 21 del Regolamento della scuola media. Se nel primo modello i corsi opzionali erano inseriti sin dal primo anno nella mezza giornata di "altre attività" prevista in griglia oraria, nel secondo modello essi venivano proposti anzitutto nelle settimane o giornate progetto. La ripartizione delle discipline nelle tre tipologie proposta nel modello 2 risultava simile a quella del modello 1 con qualche piccola distinzione. Nelle discipline con continuità con ore variabili vi erano italiano, francese, tedesco, inglese e matematica, nelle discipline con continuità con ore fisse invece educazione fisica, educazione musicale e l'ora di classe, mentre nelle discipline a blocco vi erano geografia, storia e civica, scienze naturali (tranne in III media), educazione visiva e arti plastiche. Anche in questo caso discipline facoltative e opzioni non erano inserite in nessuna categoria. Per quanto riguarda l'orario del docente era previsto un orario di base di 25 ore (come attualmente) da cui poter dedurre del tempo per attività innovative. Questa misura era 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 poteva essere ottenuto per la conduzione di progetti specifici.

Dalla consultazione non sono emersi elementi di particolare rilievo che permettono di propendere per un modello piuttosto che per l'altro. Ciò che ha fatto maggiormente discutere è stata la proposta di inserire nel modello 1 un pomeriggio dedicato alle "altre attività", all'interno del quale gli allievi svolgessero attività di vario tipo (opzioni, attività di accompagnamento svolte dal docente di classe, educazione alle risorse digitali, didattica

disciplinare, insegnamento religioso facoltativo, progetti interdisciplinari, attività di promozione e prevenzione, educazione alla cittadinanza ecc.), mentre i docenti beneficiavano di questa mezza giornata per svolgere attività di tipo collaborativo con i propri colleghi (partecipazione a incontri di istituto, gruppi di materia, collaborazione con colleghi, programmazione, organizzazione di giornate progetto, accompagnamento dell'allievo ecc.). Pur considerando utile che il docente possa disporre di una mezza giornata da destinare alla collaborazione con i propri colleghi, i rispondenti hanno ritenuto che l'organizzazione delle "altre attività" destinate agli allievi fosse di difficile attuazione, sia per questioni di tipo logistico e organizzativo sia per l'impatto finanziario generato dal coinvolgimento di risorse esterne in questo tipo di progetti. Anche dal questionario online non emerge una particolare propensione per un modello piuttosto che per l'altro. Nella maggior parte dei casi i rispondenti preferirebbero che non venisse applicato nessuno dei due.

Modello proposto per la sperimentazione

Tenuto conto delle considerazioni emerse dalla consultazione e dei limiti organizzativi legati al modello 1, si decide di sottoporre a sperimentazione il modello 2 di griglia oraria che, a seguito delle osservazioni ricevute, ha subito diverse modifiche rispetto alla proposta originaria. Infatti, oltre a una diversa organizzazione di laboratori e atelier (che saranno svolti a metà classe e non con una suddivisione di due classi in tre gruppi), si è deciso di diminuire il numero delle settimane progetto, di abbandonare la suddivisione della griglia oraria in sequenze e di rinunciare all'organizzazione di alcune discipline a blocchi. È importante sottolineare che, nel caso ci fossero sedi che desiderassero sperimentare il modello 1, sarà sicuramente possibile dare loro la possibilità di farlo, adattando le riflessioni e convenendo sulle modalità.

3.1.2.2 La questione specifica delle sequenze

La griglia oraria proposta nel progetto SCV era strutturata sull'alternanza di sequenze di 5 settimane all'interno delle quali svolgere le attività didattiche. Le 36.5 settimane che compongono un anno scolastico erano divise in 30 settimane nelle quali si alternavano le due sequenze (ognuna per tre volte) e in 6.5 settimane dove proporre le giornate/settimane progetto. Le discipline si presentavano secondo tre tipologie: discipline con continuità con ore variabili, discipline con continuità con ore fisse, discipline a blocco. La proposta intendeva ridurre la frammentazione delle lezioni e, soprattutto per le discipline con poche ore settimanali, far beneficiare a allievi e docenti di un tempo più esteso sul quale sviluppare i diversi contenuti, offrendo al contempo agli allievi un apprendimento di tipo più attivo.

Malgrado ciò, il grado di accordo dei partecipanti alla consultazione per questa modalità organizzativa è risultato molto basso. Sono infatti diverse le criticità che sono state sollevate, facendo soprattutto riferimento alla presunta eccessiva rigidità del sistema delle sequenze, che risulterebbe difficilmente gestibile soprattutto dagli allievi più giovani o da quelli con maggiori difficoltà. È emerso inoltre il timore che l'orario dei docenti che lavorano a tempo parziale subisca eccessive modifiche tra una sequenza e l'altra.

Una piccola parte dei consultati riterrebbe utile procedere con una sperimentazione del modello a sequenze, in quanto ritiene che solo questo permetterebbe di capire i pregi e i difetti di questo tipo di organizzazione. Chi invece non concorda con il modello a sequenze preferirebbe abbandonare questa modalità organizzativa o proporre modelli alternativi che spesso si discostano solo in parte da quello attuale.

Modello proposto per la sperimentazione

La suddivisione dell'orario in due sequenze era indispensabile per la realizzazione del modello proposto nel rapporto finale: l'organizzazione di laboratori e atelier a "due terzi" rendeva infatti necessario differenziare due griglie orarie per consentire, soprattutto alle discipline con meno ore in griglia, di beneficiare di un tempo sufficientemente esteso per lo svolgimento delle nuove forme didattiche. Dal momento che, sulla scorta delle critiche e dei suggerimenti, i laboratori e gli atelier verranno organizzati diversamente, è stato possibile accogliere anche la critica riferita al modello a sequenze. Di conseguenza nel modello da sperimentare non vi sarà più una distinzione netta tra due sequenze diverse di griglia, ma un'unica griglia annuale nella quale si alternerà settimanalmente lo svolgimento dei laboratori. Questa alternanza, necessaria per lo svolgimento dei laboratori su un arco temporale di 2 ore, riguarderà gli allievi, mentre i docenti beneficeranno durante tutto l'anno scolastico dello stesso orario.

Di seguito sono presentate le griglie orarie specifiche per ognuno degli anni scolastici. Queste ultime riportano per ogni disciplina le ore di tronco comune, quelle di laboratorio e quelle di atelier previste settimanalmente.

Griglia classe I

Disciplina	Tronco comune ore settimanali	Laboratori ore settimanali	Atelier ore settimanali	Totale ore settimanali
Italiano	4	1	1	6
Matematica	3	1	1	5
Francese	4	-	-	4
Geografia	2	-	-	2
Storia e civica	2	-	-	2
Scienze naturali	3	-	-	3
Ed. visiva	2	-	-	2
Ed. arti plastiche	2	-	-	2
Ed. musicale	2	-	-	2
Ed. fisica	3	-	-	3
Insegnamento religioso	1	-	-	1
Ora di classe	1	-	-	1

Accoppiamento di discipline necessario per prevedere l'alternanza settimanale dei laboratori:

- matematica - italiano

Griglia classe II

Disciplina	Tronco comune ore settimanali	Laboratori ore settimanali	Atelier ore settimanali	Totale ore settimanali
Italiano	3	1	1	5
Matematica	3	1	1	5
Francese	2	1	-	3
Tedesco	2	1	-	3
Geografia	2	-	-	2
Storia e civica	2	-	-	2
Scienze naturali	2	-	-	2
Ed. visiva	2	-	-	2
Ed. alle arti plastiche	2	-	-	2
Ed. musicale	2	-	-	2
Ed. fisica	3	-	-	3
Insegnamento religioso	1	-	-	1
Ora di classe	1	-	-	1

Possibili esempi di accoppiamento di discipline per prevedere l'alternanza settimanale dei laboratori:

- matematica - italiano
- francese - tedesco

Ogni istituto potrà decidere gli accoppiamenti in base alle necessità interne.

Griglia classe III

Disciplina	Tronco comune ore settimanali	Laboratori ore settimanali	Atelier ore settimanali	Totale ore settimanali
Italiano	5	1	-	6
Matematica	3	1	1	5
Inglese	1.5	1	-	2.5
Tedesco	1	1	1	3
Geografia	1	1	-	2
Storia e civica ³	1.5	1	-	2.5
Scienze naturali	2	2	-	4
Ed. visiva	2	-	-	2
Ed. musicale	1	-	-	1
Ed. fisica	3	-	-	3
Insegnamento religioso	1	-	-	1
Ora di classe	1	-	-	1
Latino (opzione)	2	-	-	2
Francese (opzione)	2	-	-	2

Possibile esempio accoppiamento di discipline per prevedere l'alternanza settimanale dei laboratori:

- matematica - italiano
- geografia - tedesco
- inglese - storia e civica (accoppiamento necessario per garantire le 2.5 ore settimanali di entrambe le discipline). In questo caso specifico l'alternanza settimanale, oltre che per il laboratorio, dovrà avvenire anche nell'ambito del tronco comune (una settimana 2 ore di storia e 1 di inglese e viceversa la successiva).

Ogni istituto potrà decidere gli accoppiamenti in base alle necessità interne.

Griglia classe IV

Disciplina	Tronco comune ore settimanali	Laboratori ore settimanali	Atelier ore settimanali	Totale ore settimanali
Italiano	4	2	-	6
Matematica	2	2	1	5
Inglese	1	2	-	3
Tedesco	1	1	1	3
Geografia	1	1	-	2
Storia e civica	1	1	-	2
Scienze naturali	2	1	-	3
Ed. visiva	-	-	-	0
Ed. musicale	-	-	-	0
Ed. fisica	3	-	-	3
Insegnamento religioso	1	-	-	1
Ora di classe	1	-	-	1
Latino (opzione)	4	-	-	4
Francese (opzione)	2	-	-	2
Opzione di orientamento	2	-	-	2
Opzione capacità espressive e tecniche	2	-	-	2

In IV media l'accoppiamento di discipline risulta leggermente più complesso rispetto agli altri anni scolastici. Avendo un numero dispari di discipline che prevedono il laboratorio è necessario procedere, oltre che con due accoppiamenti consueti (ad esempio italiano e matematica, tedesco e geografia) con una rotazione delle altre discipline secondo lo schema seguente:

	Settimana A		Settimana B	
Inglese	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 1	Gruppo 2
Storia e civica	Gruppo 2	-	-	Gruppo 1
Scienze naturali	-	Gruppo 1	Gruppo 2	-

3.1.2.3 La questione specifica delle discipline a blocco

La proposta contenuta nel rapporto finale di prevedere un'organizzazione a blocchi concerneva un numero di discipline molto esiguo (geografia, storia e civica, educazione visiva, arti plastiche, educazione musicale nel modello 1 e geografia, storia e civica, educazione visiva, arti plastiche e scienze naturali nel modello 2). Essa intendeva dare la possibilità, ad alcune discipline che attualmente dispongono di un numero esiguo di ore in griglia, di poter disporre di un tempo continuato più esteso, nel quale approfondire le diverse tematiche attraverso modalità di lavoro più attive che rispecchiano quanto indicato anche dal nuovo PDS.

Le criticità raccolte durante la consultazione sono state numerose. I rispondenti hanno ritenuto che il modello, così come concepito, possa portare delle difficoltà legate soprattutto alla continuità didattica, che in alcune discipline non sarebbe garantita. I docenti che insegnano le discipline a blocco non potrebbero inoltre vedere con regolarità i propri allievi e questo avrebbe delle conseguenze sulle dinamiche relazionali tra il docente e gli allievi. Oltre a questo, secondo i rispondenti, l'organizzazione a blocchi richiede al docente una modifica nella modalità di trattazione degli argomenti che avrebbe conseguenze dirette anche sulla valutazione. In maniera minore emerge l'impressione che, con la ripartizione delle discipline in tre diverse categorie (continuità con ore fisse, continuità con ore variabili e blocchi), si tenderebbe a stabilire una graduatoria tra le diverse discipline, considerando quelle a blocchi come "secondarie", visto che non si ritiene necessario che siano trattate tutte le settimane.

Modello proposto per la sperimentazione

Le osservazioni formulate nel quadro della consultazione hanno portato a rivedere in profondità la proposta di griglia oraria, partendo dalla critica principale inerente all'organizzazione dei laboratori (da "due terzi" a "metà classe"). Quest'ultima ha implicato ripercussioni di vario tipo (finanziarie e organizzative) anche su altri aspetti che toccano la griglia. Come già indicato, l'insieme di questi cambiamenti ha portato a rinunciare a una griglia oraria suddivisa in sequenze; di conseguenza anche l'insegnamento a blocchi, previsto per alcune discipline, perde la propria necessità e viene dunque abbandonato, sostituito da un'organizzazione dei laboratori basata su un'alternanza bisettimanale. Va comunque detto che, sebbene la forma organizzativa a blocchi è stata contestata da una parte degli attori, altri (tra cui gli esperti) si erano dichiarati aperti alla sperimentazione.

3.1.2.4 Le opzioni

In entrambi i modelli di griglia oraria il progetto SCV offre agli allievi la possibilità di frequentare opzioni suddivise in tre categorie:

- opzioni orientative, che 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 può "toccare con mano" la realtà di alcune professioni essendo seguito da artigiani del territorio (che abbiano anche una formazione educativa) che possono avere il ruolo di formatori per queste materie;
- opzioni sportive/creative, attraverso le quali si mira a sviluppare la relazione dell'allievo con il corpo così come la sua creatività. All'interno di questa categoria trovano spazio attività quali lo sport, la danza, il teatro, la fotografia, le arti applicate ecc.;
- opzioni di approfondimento, all'interno delle quali l'allievo con particolari capacità scolastiche può trovare delle possibilità di approfondimento delle discipline già trattate o

di nuove discipline. Trovano spazio in questa categoria approfondimenti scientifici, linguistici, letterari, tecnologici, matematici ecc.

La scelta dell'allievo è preparata in collaborazione con il docente di classe e con la famiglia, affinché rispecchi realmente il profilo dell'allievo 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.

La proposta di prevedere tre tipologie di opzioni (orientative, creative/sportive e di approfondimento) è stata valutata in modo positivo nel corso della consultazione e non sono state sollevate particolari criticità, se non questioni di tipo organizzativo (collocazione delle opzioni nella griglia oraria) e finanziario.

Modello proposto per la sperimentazione

Le opzioni sono state il tema più largamente approvato dalla totalità dei rispondenti. Le 4 ore di attività opzionali attualmente previste in griglia oraria in IV media (2 ore di opzione d'orientamento e 2 ore di opzione capacità espressive e tecniche) sono quindi mantenute e gli allievi continueranno a poter scegliere di frequentare i corsi opzionali di latino e di francese in III e IV.

Oltre al dispositivo attuale, la proposta del progetto SCV amplia lo spazio dedicato alle opzioni, che viene esteso attraverso l'inserimento di corsi opzionali nelle settimane o giornate progetto. All'interno di queste ultime, gli allievi potranno in effetti scegliere delle opzioni relative alle tre categorie proposte dal progetto (orientative, creative/sportive e di approfondimento), che vanno a completare l'offerta già esistente.

L'inserimento delle opzioni nella programmazione delle settimane o giornate progetto permetterà di proporre opzioni orientative complementari ai corsi attualmente proposti (attività tecniche o artigianali o commerciali), che offriranno agli allievi della scuola media nuove opportunità per avvicinarsi, ad esempio, alle molte offerte formative del settore professionale. Saranno inoltre offerte opzioni creative che vanno oltre a quelle attualmente previste (educazione visiva o musicale) alle quali si affiancano anche delle opzioni sportive (finora non esistenti). Lo stesso vale per le opzioni di approfondimento, che sono invece associate alle discipline insegnate alla scuola media.

L'inserimento di attività opzionali durante le settimane o giornate progetto permetterà anche di compensare la limitazione strutturale che oggi impedisce agli allievi che frequentano i corsi di francese opzionale di seguire un'opzione orientativa (cfr. Regolamento della scuola media del 18 settembre 1996, art. 23 cpv. 3).

Il modello adottato per la sperimentazione attribuisce inoltre un margine di autonomia agli istituti nella pianificazione delle opzioni inserite nelle settimane o giornate progetto e che si aggiungono a quelle previste attualmente dalla griglia.

Nel corso della sperimentazione si dovrà infine verificare che gli istituti coinvolti garantiscano agli allievi un'offerta di opzioni adeguata, evitando di creare disparità territoriali.

3.2 La pedagogia differenziata

La pedagogia differenziata cerca di adattare l'insegnamento e l'apprendimento alle differenze esistenti tra gli allievi, permettendo loro di progredire al massimo anche per vie diverse ovvero, portandoli il più lontano possibile rispetto alle loro possibilità e potenzialità. La pedagogia differenziata chiede all'insegnante di osservare il lavoro degli allievi e di

portarli ad affrontare gli aspetti che pongono ancora difficoltà, che comportano delle insicurezze o che possono essere approfonditi, nonché di disporre in modo informale o formalizzato di una mappatura del livello di apprendimento degli allievi. Essa permette tra l'altro al docente di fare delle scelte (quali compiti, lunghezza del compito, complessità del compito, scadenza del lavoro ecc.), di avere attese diverse per certi allievi, di insegnare esplicitamente le strategie su come svolgere i lavori, di far lavorare gli allievi a partire da situazioni problema confrontandoli a situazioni complesse, di 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, deve essere sostenuto da una specifica formazione, 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 e dei loro punti forti, maggiore soddisfazione professionale del docente dovuta all'utilizzo di metodologie più efficaci.

La differenziazione pedagogica non è solo una teoria interessante, ma una pratica possibile, realizzabile e soprattutto già presente nella scuola ticinese, anche se non in modo generalizzato, come auspicato dal progetto SCV. Per poterla praticare sono necessarie le condizioni quadro di cui si è discusso in precedenza, ma anche una formazione attorno a delle buone pratiche che permettano di estenderne la portata.

3.2.1 La generalizzazione delle pratiche di differenziazione

Nel quadro della consultazione, la proposta di generalizzare pratiche di differenziazione ha generato nei rispondenti un interesse moderato e un grado di adesione alla proposta piuttosto alto. L'interesse moderato è probabilmente legato al fatto che in molti casi chi si è espresso sulla differenziazione ha affermato di già praticarla. Questo gruppo di rispondenti percepisce dunque in minor misura il grado di innovazione della proposta nel progetto SCV. Allo stesso tempo, un numero equivalente di consultati attesta una comprensione "debole" del concetto di differenziazione, che viene identificato (e confuso) con quello dell'individualizzazione dell'insegnamento (*à la carte*).

Una seconda indicazione riguarda il numero di adesioni condizionali mostrate dall'analisi delle informazioni raccolte dai diversi canali di consultazione. Il riconoscimento della validità del principio della differenziazione è spesso associato alla richiesta di disporre di condizioni adeguate per poterla mettere in pratica efficacemente. Tra tutte le condizioni, molto ricorrente è la richiesta di poter operare in gruppi a effettivi ridotti, mentre altre condizioni fanno riferimento al tempo per la progettazione, agli spazi adeguati, ai materiali didattici. Queste indicazioni sono perfettamente coerenti con le proposte del progetto SCV, che predispone laboratori e atelier precisamente per favorire la differenziazione pedagogica.

Modello proposto per la sperimentazione

La proposta di diffondere e generalizzare progressivamente pratiche di differenziazione pedagogica è mantenuta. Questo attraverso misure strutturali e organizzative (forme didattiche, griglia, riduzioni del tempo di insegnamento, ecc.) combinate con un dispositivo di formazione centrato sulle competenze/bisogni delle sedi scolastiche. Un dispositivo che fonda gli interventi formativi in funzione di quanto già si fa per differenziare,

rispettivamente di quello che ancora è necessario acquisire per differenziare o differenziare meglio. A proposito delle condizioni quadro necessarie per praticare la differenziazione, è utile sottolineare come nel modello proposto per la sperimentazione, le ore-lezione con metà classe o con doppio docente rappresenteranno il 34.4% delle ore complessive sull'intero percorso di scuola media nelle 8 discipline toccate dal modello, e che nel secondo biennio questa quota raggiunge il 44.9%.

3.2.2 Il superamento dei corsi base e attitudinali

Visti i limiti dell'attuale sistema di differenziazione strutturale, il progetto di riforma propone di superare la modalità che prevede i corsi base e attitudinali per gli allievi di III e IV media, oggi in vigore nella scuola media per le discipline matematica e tedesco. Il superamento è realizzato attraverso le proposte che riguardano le pratiche didattiche differenziate e, in maniera molto limitata e mirata, attraverso le misure previste in ambito di valutazione (ad es. con la differenziazione degli obiettivi).

L'esigenza di un superamento dell'attuale sistema di differenziazione strutturale (corsi base e attitudinali) appare con forza dall'analisi delle informazioni raccolte attraverso i canali di consultazione. Un'insoddisfazione rispetto all'organizzazione attuale del sistema dei livelli viene manifestata da tutti i consultati, anche se una parte di essi vorrebbe mantenere all'interno della scuola media forme di differenziazione strutturale. Va inoltre ricordato che un partito politico (I Verdi) aveva lanciato nel 2012 un'iniziativa parlamentare per l'abolizione dei livelli⁸. Attorno alla volontà di intervenire in questo ambito esiste dunque un consenso generalizzato, che peraltro un'analisi dello stato attuale dei corsi base e attitudinali attesta con chiarezza. Attraverso i dati acquisiti dalla ricerca in campo educativo, e in particolare grazie alle indagini PISA⁹, è infatti possibile mostrare che il processo di selezione che indirizza gli allievi delle scuole medie verso un percorso attitudinale o meno appare in molti casi inefficace. In altre parole risultati attestati da allievi nei test PISA non corrispondono sempre alla loro collocazione nei corsi base o attitudinali.

Una seconda criticità attestata dall'attuale sistema fa riferimento al fatto che la differenziazione strutturale esiste unicamente per due discipline, mentre tutte le altre sono svolte con classi eterogenee. Vi sono certamente ragioni storiche a sostegno di tale situazione, ma che non reggono minimamente di fronte a un esame approfondito. Per quale motivo, nella misura in cui si volesse mantenere un sistema di differenziazione strutturale, non sarebbero necessari corsi base e attitudinali anche in italiano piuttosto che in scienze naturali, solo per fare due esempi?

Infine, il mondo della scuola manifesta un crescente disagio nei confronti delle pressioni a cui esso è sottoposto in conseguenza della scelta tra corsi base e corsi attitudinali, sia da parte del mondo del lavoro che dei genitori. Gli stessi genitori sono fortemente insoddisfatti di questo sistema.

Gli aspetti appena menzionati confermano quindi le impressioni raccolte attraverso il canale della consultazione anche se, passando all'esame delle modalità possibili per risolvere le criticità dell'attuale sistema di differenziazione strutturale, le strade da percorrere sono molteplici e possono divergere. La prima, potrebbe consistere in

⁸ Iniziativa parlamentare 4 giugno 2012 presentata nella forma generica da Claudia Crivelli Barella per il Gruppo dei Verdi "Modifica dell'art. 7 della Legge sulla scuola media: ridiscutere il sistema dei livelli della scuola media".

⁹ Origoni P. (2007). Il sistema scolastico ticinese tra equità e qualità: un'analisi multilivello, in Faggiano E., Mariotta M. & Origoni P. (a cura di), *Equi non per caso - I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino, Ufficio studi e ricerche DECS*, pag. 67-80; OECD (2016), pag. 290.

un'applicazione estensiva della differenziazione strutturale a tutte le discipline, come richiesto da una recente iniziativa parlamentare¹⁰ o addirittura, come suggerito da alcuni consultati, di rinunciare al modello di scuola media per ritornare al modello delle scuole maggiori e del ginnasio. Va infatti osservato come alcune critiche espresse a margine della SCV costituiscano in realtà una messa in discussione della natura stessa della scuola media unica, e non tanto del progetto di riforma in sé. Una soluzione di questo tipo non è tuttavia ipotizzabile, poiché si pone in netto contrasto con le scelte politiche in materia scolastica fatte in Ticino negli ultimi trenta/quarant'anni e poiché contraddice radicalmente le più recenti ricerche scientifiche. Scelte che hanno permesso la creazione di una scuola inclusiva, equa e di qualità. Proprio la volontà di predisporre una scuola che accolga i suoi allievi in modo equo (offrendo a tutti e ciascuno uguali condizioni e opportunità di apprendimento) garantendo al contempo un apprendimento di qualità, rende impraticabile l'applicazione della differenziazione strutturale.

Sulla base dei dati raccolti attraverso l'inchiesta PISA, è stato in effetti possibile evidenziare che nei sistemi scolastici che operano una differenziazione strutturale la riuscita degli allievi è maggiormente influenzata, rispetto a quel che succede nei sistemi inclusivi, dalla loro origine socio-economica, cioè dalla professione dei loro genitori, piuttosto che dalle capacità, dall'impegno e dal merito individuale. L'ultimo rapporto dell'OCSE sull'inchiesta PISA 2015 conferma questa correlazione, mostrando in quale misura una maggiore eterogeneità socio-economica all'interno degli istituti scolastici è correlata a percentuali inferiori di allievi deboli e a percentuali più alte di allievi forti, lasciando intendere che delle politiche scolastiche inclusive ed eque sono conciliabili con l'ambizione di offrire apprendimenti di qualità.

L'evoluzione della politica scolastica ticinese e i risultati recenti della ricerca in campo educativo mostrano le debolezze dei sistemi di differenziazione strutturale diffusa e permanente, che in sostanza non selezionano sempre in maniera adeguata gli allievi nel corso della scuola obbligatoria, dividendoli a un certo punto in maniera duratura e definitiva. Se, come già indicato, i risultati attestati da allievi nei test PISA non corrispondono sempre alla loro collocazione nei corsi base o attitudinali, ciò significa che la selezione è influenzata da fattori che la rendono in molti casi fallace e poco equa.

Ritornando al rapporto finale e alla consultazione, alcuni tra i rispondenti hanno rilevato - a giusto titolo - che per superare il sistema attuale di differenziazione strutturale non basta cancellare i corsi base e attitudinali dalla griglia oraria. In effetti, il superamento degli stessi è strettamente correlato con il corpuso insieme delle proposte del progetto SCV, in particolare con quelle relative alla differenziazione pedagogica, ovvero alle forme didattiche e alle condizioni organizzative che permettono di praticarla con successo.

Modello proposto per la sperimentazione

Durante la sperimentazione gli allievi non saranno più suddivisi in corsi base e attitudinali per le discipline matematica e tedesco. Il sistema di differenziazione strutturale viene superato con le svariate misure didattiche e organizzative che permettono la diffusione e l'applicazione di pratiche di differenziazione pedagogica, prima di tutto i laboratori e gli atelier a effettivi ridotti (metà classe) o gestiti in co-docenza.

¹⁰ Iniziativa parlamentare 19 settembre 2016 presentata nella forma elaborata da Sergio Morisoli e Paolo Pamini "La scuola che vogliamo: realista - Pluralità di istituti nell'unità educativa".

3.3 La valutazione

Il progetto SCV intende mantenere il sistema di valutazione basato sulle note attualmente in uso e 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. Negli intenti, si tratta di integrare la valutazione espressa in forma numerica con una valutazione complessiva dell'allievo, che descriva in modo più esplicito le sue competenze disciplinari e personali. L'obiettivo è di rafforzare il valore descrittivo della valutazione nel corso di tutta la scolarità obbligatoria. Se una valutazione basata sulle note indica numericamente in quale misura l'allievo soddisfa le esigenze scolastiche, è oggi necessario rendere più esplicito il grado di acquisizione delle diverse competenze, sia per l'allievo che sta imparando sia per i genitori. Si tratta pertanto di prevedere regolarmente dei momenti di descrizione dell'allievo e del suo procedere negli apprendimenti scolastici, che lo accompagnano fin dall'inizio della scolarizzazione, alla scuola dell'infanzia, e che permettono la formulazione di una descrizione conclusiva degli apprendimenti alla fine dell'obbligo scolastico.

3.3.1 Il quadro descrittivo

Concretamente il progetto SCV propone un sistema di valutazione che, attraverso un "quadro descrittivo", accompagni le note scolastiche con una descrizione delle competenze raggiunte, rendendo così conto dei tre ambiti valutativi: diagnostico, formativo e 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. Durante l'anno scolastico il quadro descrittivo assume una valenza formativa, mentre al termine diventa sommativo e indica unicamente le competenze raggiunte nella disciplina e a livello trasversale. Esso è da intendersi come espressione positiva delle caratteristiche dell'allievo, una soluzione che scongiura qualsiasi possibilità di "schedatura" negativa dell'allievo. Oltre a permettere una migliore comprensione della valutazione numerica, il quadro descrittivo è stato proposto a supporto del processo di orientamento dell'allievo, affinché fornisca indicazioni importanti agli ordini scolastici successivi alla scuola dell'obbligo e risponda al contempo alle richieste dei potenziali datori di lavoro.

Inoltre, il progetto SCV prevede che la transizione dalla scuola dell'obbligo al settore postobbligatorio 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 la valutazione (espressa sia in forma estesa che con le note assegnate nelle valutazioni sommative), i criteri relativi alle competenze disciplinari e alle competenze trasversali, il quadro descrittivo dell'allievo elaborato nel corso del tempo, 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. Per tener conto dell'impegno accresciuto, al docente di classe sono riconosciute due ore di sgravio orario invece di una.

L'introduzione di un quadro descrittivo degli apprendimenti tra gli strumenti a disposizione dei docenti per la valutazione è stata accolta in modo mitigato dai rispondenti alla consultazione. Anche chi concorda con l'esigenza di affiancare alla valutazione numerica una valutazione che tenga conto di altre caratteristiche dell'allievo (nello specifico le competenze) fatica a identificare nel quadro descrittivo uno strumento adeguato per

raggiungere questo scopo. Un primo punto da osservare è che, rispetto alla proposta indicata nel rapporto, è mancato un esempio concreto da esaminare, e che gli esempi forniti nel rapporto lasciavano spazio a un discreto margine di interpretazione.

Le criticità sollevate in sede di consultazione rispondono a tre nuclei argomentativi: difficoltà di valutare equamente e oggettivamente le competenze di un allievo (quindi rischio associato di stigmatizzare o valutare iniquamente), insostenibilità del carico di lavoro necessario per produrre una valutazione di questo tipo (alla scuola media anche in ragione del numero di allievi da valutare), rischio di dare un peso eccessivo alla valutazione all'interno dell'attività didattica del docente.

Valutare una competenza è ovviamente diverso dall'attribuire una nota. Non significa tuttavia che sia impossibile. Anche perché la valutazione delle competenze non corrisponde, come è stato erroneamente indicato da alcuni rispondenti, alla valutazione di "tutte le competenze di un allievo" o alla stesura di un "profilo psicologico" dell'allievo. Infatti, le competenze valutate all'interno del quadro descrittivo non sono nient'altro che il riflesso dei traguardi di competenza iscritti nel PDS, del quale si è appena chiuso il secondo anno di messa in atto. Quindi, nella modalità di valutazione proposta non ci si riferisce a un astratto concetto di competenza, ma piuttosto a una serie di competenze formalizzate e descritte nel PDS, che i docenti sono tenuti a sviluppare negli allievi della scuola dell'obbligo e che, progressivamente, saranno incorporate nella loro pratica quotidiana d'insegnamento.

Le preoccupazioni manifestate circa la sostenibilità delle pratiche valutative in termini di tempo e onere lavorativo non possono essere trascurate, ma questo vale per ogni proposta del progetto SCV. Come per la differenziazione (e le forme didattiche a essa associate), il numero di allievi con il quale il docente è chiamato a interagire (e quindi a valutare) è un fattore che non può essere ignorato. D'altra parte, quando nel rapporto finale si è indicato di voler informatizzare questa dimensione, si intendeva andare nella direzione di alleggerire il lavoro di redazione/registrazione delle valutazioni ad opera dei docenti.

Si rileva infine che l'osservazione e la valutazione servono al docente per orientare la propria azione educativa e per promuovere la progressione degli apprendimenti nell'allievo (valutazione formativa); allo stesso tempo servono alla comunicazione e alla certificazione della progressione dei suoi apprendimenti (valutazione sommativa). Dotare il docente di strumenti di valutazione adeguati (che rispecchiano le indicazioni del PDS) per svolgere le attività appena citate (funzionali all'apprendimento e ancora più necessarie per la pratica di una differenziazione efficace) non risponde dunque a una ossessione diagnostica. Piuttosto, il PDS richiede un adattamento e, al contempo, offre l'opportunità di rendere la valutazione numerica maggiormente informativa.

Modello proposto per la sperimentazione

Le indicazioni ricavate dalla consultazione si sono rivelate molto utili per valutare la proposta dell'introduzione di un quadro descrittivo degli apprendimenti. Il modello di quadro descrittivo che si intende sperimentare è stato quindi rivisto.

In sostanza, lo strumento ipotizzato come quadro descrittivo viene sostituito da linee guida per la valutazione delle competenze, in accordo con le formulazioni del PDS. Le linee guida serviranno poi come punto di riferimento per la redazione dei giudizi/comunicazioni ai genitori che, pur restando inalterati nella forma, integreranno una valutazione delle competenze dell'allievo basata sulle linee guida. Le linee guida proposte serviranno dunque da un lato per la redazione dei giudizi a metà anno e dall'altro come strumento

guida durante tutto il resto dell'anno. I giudizi, pur rimanendo simili a quelli attuali, saranno redatti in maniera più completa e consentiranno una maggiore equità nella valutazione. Inoltre, per quanto riguarda la valutazione ottenuta dall'allievo alla fine del percorso della scuola dell'obbligo, la nota ottenuta dall'allievo (in III e IV media) sarà affiancata da un elenco delle competenze trasversali raggiunte.

Più specificatamente:

- i giudizi disciplinari verranno redatti a parole dal docente sulla base delle linee guida, che contengono sia indicazioni sui contenuti disciplinari da acquisire, sia i descrittori relativi al PDS;
- il “cappello introduttivo” dei giudizi, centrato sulle competenze trasversali dell'alunno, verrà redatto dal docente di classe considerando le indicazioni dei colleghi. I docenti disporranno a questo scopo di uno strumento informatizzato dove ogni docente del collegio potrà inserire il proprio giudizio. Il docente di classe si occuperà poi, sulla base delle diverse valutazioni, di redigere il “cappello introduttivo”;
- la lista delle competenze trasversali raggiunte è prevista al termine della scolarità obbligatoria, con l'obiettivo di mettere in luce quelle raggiunte dall'allievo. Il documento, al pari della pagella, è pensato come forma di comunicazione “certificativa” destinata, oltre che all'allievo e alla sua famiglia, anche agli attori scolastici del settore postobbligatorio e a quelli professionali.

3.3.2 La differenziazione degli obiettivi

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

Su questo punto l'esito della consultazione è interlocutorio. Solo una minoranza dei consultati si è espresso sulla proposta e, di frequente, i commenti negativi sono condizionati da una sua comprensione parziale. Una parte dei rispondenti in effetti la rifiuta in quanto immagina che la differenziazione degli obiettivi si applichi in modo generalizzato all'insieme degli allievi. Al contrario, nel progetto SCV la differenziazione degli obiettivi rappresenta l'assoluta eccezione e tocca unicamente pochi allievi con particolari difficoltà, da seguire nell'ambito di un progetto pedagogico apposito. Infine, dalla consultazione appare una forte adesione nei confronti della proposta dimostrata dai rispondenti appartenenti ai servizi del sostegno pedagogico.

Modello proposto per la sperimentazione

Nella sperimentazione sarà mantenuta una differenziazione degli obiettivi limitatamente a tipologie di allievi particolarmente deboli. Questo nell'ambito di un progetto didattico

apposito, concordato con il DSP e dichiarato nei documenti che comunicano la valutazione.

3.4 La collaborazione tra i docenti

3.4.1 In generale

La scuola può essere definita come un “sistema di esperti”, la cui qualità dipende dall'autonomia e dalla professionalità dei suoi attori. Il sistema deve definire delle condizioni quadro, delle finalità a cui tendere da monitorare sul piano generale, ma devono poi essere i docenti a definirne le modalità concrete di attuazione. 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.

Adottando questo modello, le proposte del progetto SCV si sono focalizzate su una delle dinamiche centrali allo stesso, ovvero la collaborazione tra gli insegnanti e gli altri attori della scuola. Nella realtà scolastica ticinese pratiche di collaborazione sono già presenti in molti istituti da diversi anni (per una panoramica cfr. Scuola ticinese n. 322), ma per rafforzarle le misure immaginate dal progetto SCV sono le seguenti:

- favorire nelle ultime tre classi della scuola elementare la suddivisione tra diversi docenti dell'insegnamento per discipline (si pensa allo studio dell'ambiente e del francese), all'interno di una programmazione dell'insegnamento condivisa tra i docenti;
- curare la continuità disciplinare tra scuola elementare e scuola media mediante consulenti didattici per l'insegnamento, eventualmente mediante la scelta di metodi d'insegnamento che coinvolgano i due ordini scolastici;
- istituire nella scuola media dei coordinatori di materia interni all'istituto per ciascuna delle discipline, che dovranno essere a loro volta coordinati dagli esperti di materia/consulenti didattici.

Una particolare pratica di collaborazione è costituita dal co-insegnamento, nel quale più attori della scuola agiscono di comune accordo. Il progetto SCV ha individuato le seguenti forme di co-insegnamento:

- co-insegnamento tra due docenti titolari/disciplinari, che non implica unicamente una presenza comune all'interno della classe, ma anche un lavoro collaborativo preliminare e successivo all'attività in classe. Sul piano operativo nella scuola elementare questa proposta è sostenuta con la generalizzazione dei docenti delle materie speciali (attività creative, educazione fisica ed educazione musicale), mentre alla scuola media si prevede di mettere a disposizione di ogni istituto scolastico un pacchetto di ore destinate a progetti di collaborazione sottoposti dai docenti. Oltre a questo, i docenti intenzionati a praticare il co-insegnamento potranno far capo a una griglia oraria che consenta loro di disporre di spazi comuni di progettazione;
- co-insegnamento tra insegnanti e DSP. In I elementare il DSP 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 una parte (circa 1/3) del tempo di lavoro del DSP a favore della collaborazione;
- co-insegnamento tra docente e gli altri operatori scolastici. Per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare il progetto SCV prevede l'assegnazione agli istituti di docenti risorsa con i quali i docenti titolari possano collaborare.

La collaborazione tra i docenti si conferma un tassello fondamentale per la scuola ticinese. Già attuata nelle aule del Cantone in diverse realtà, nonché inserita come asse portante in diversi Progetti educativi di istituto alle scuole medie, la sua importanza viene confermata anche attraverso la consultazione dalla quale emergono frequenti riconoscimenti degli elementi positivi ad essa associati, come ad esempio l'arricchimento professionale e personale per i docenti che la praticano. Analogamente è emerso anche un interesse e un'approvazione generalizzata per il principio del co-insegnamento, purché quest'ultimo sia accompagnato da misure di supporto adeguate.

Se la collaborazione e il co-insegnamento sono percepiti come elementi positivi, i docenti non ritengono efficace che queste pratiche siano imposte, preferendo che siano praticate in modo volontario. I docenti vorrebbero poter decidere se e con chi collaborare. Più che sul principio in sé, le critiche si concentrano dunque sulle modalità di attuazione dello stesso. A questo proposito è importante ricordare come nel progetto originario si prevedeva alla scuola media per i laboratori e gli atelier una suddivisione di tre classi in due gruppi, con relativa necessità per gli insegnanti di coordinarsi e collaborare nella definizione di una programmazione comune. Con la suddivisione delle classi a metà la collaborazione "imposta" viene a cadere, lasciando spazio a pratiche collaborative maggiormente spontanee, che possono prendere forma sulla base delle affinità dei docenti e essere riconosciute all'interno della griglia oraria prevedendo degli spazi comuni. Di conseguenza molte delle critiche perdono la propria pertinenza, in quanto riferite alla proposta originale.

Si concorda poi in maniera generalizzata che, affinché la collaborazione e il co-insegnamento siano praticati in maniera efficace, si debbano prevedere specifici accorgimenti di tipo organizzativo e logistico. Ad esempio, in merito alle condizioni messe a disposizione del docente, si ritiene importante fornire il tempo necessario alla generalizzazione della collaborazione, quantificando in maniera realistica tutte le attività di collaborazione previste. Per favorire il co-insegnamento è invece necessario che i docenti interessati a svolgere questa pratica possano disporre di spazi dedicati all'interno della griglia oraria. Un'altra proposta emersa è quella di prevedere uffici per i docenti, spazi dedicati in cui possano depositare i propri materiali personali.

Per quanto riguarda invece le scuole comunali, viene apprezzata dai rispondenti la proposta del progetto SCV di affidare tutte le ore di materie speciali a docenti speciali, in modo che i docenti titolari possano usufruire di questi momenti per collaborare con i propri colleghi. L'importanza di poter disporre di tempi di collaborazione viene sottolineata anche in riferimento ai docenti di scuola dell'infanzia, che attualmente si occupano degli allievi durante tutto il giorno senza nessun momento di pausa.

3.4.2 I docenti di materie speciali alle scuole elementari

Il progetto SCV prevedeva la presa a carico di tutte le ore di materie speciali alla scuola elementare da parte di docenti speciali.

Modello proposto per la sperimentazione

Avendo dovuto rivedere il modello a seguito delle molte osservazioni raccolte, si è optato per la messa a disposizione di un incentivo cantonale per favorire la presenza di docenti speciali, in specie durante un'unità didattica settimanale in ogni sezione di scuola dell'infanzia.

3.4.3 La “specializzazione” dei docenti di scuola elementare

Il progetto SCV non prevede l’allestimento di nuove griglie orarie nelle scuole comunali, poiché in queste scuole l’insegnamento è prevalentemente affidato a uno o due docenti per sezione e poiché le griglie orarie della scuola dell’infanzia e della scuola elementare sono già oggi molto flessibili. Esso intende tuttavia favorire nelle ultime tre classi della scuola elementare la suddivisione tra diversi docenti dell’insegnamento per discipline (si pensa qui allo studio dell’ambiente e del francese), all’interno di una programmazione dell’insegnamento condivisa tra i docenti. Questa misura intende consentire ai docenti una sorta di “specializzazione” nel secondo ciclo attraverso una suddivisione della trattazione di alcuni argomenti specifici da parte di un solo docente in più classi.

Sebbene nella consultazione la possibilità di incoraggiare una forma limitata di specializzazione tra i docenti delle scuole comunali è stata commentata da una parte minoritaria di rispondenti, la suddivisione appena indicata è stata appoggiata dalla maggior parte di chi si è espresso in materia.

Modello proposto per la sperimentazione

Dato che non sono emerse particolari criticità, la proposta di dare la possibilità ai docenti del secondo ciclo delle scuole elementari di specializzarsi in alcune discipline sarà sperimentata. Gli istituti comunali che parteciperanno alla sperimentazione saranno quindi incoraggiati ad adottare questa modalità organizzativa. Non si tratterà di inserire nuove figure nel corpo docente, ma saranno i docenti titolari a modificare la propria pratica professionale in modo da poter insegnare alcune discipline, oltre che alla propria classe, anche a quelle dei colleghi. Così facendo si favorisce la collaborazione all’interno dell’istituto valorizzando le competenze dei docenti. La figura di riferimento, molto apprezzata nella scuola elementare, rimane il docente titolare.

3.4.4 Le forme di collaborazione alla scuola media

Come detto più sopra, sia la collaborazione che il co-insegnamento sono percepiti come elementi positivi della professione docente e ritenuti utili a migliorare la qualità dell’insegnamento. Tuttavia queste pratiche devono poter avvenire in un quadro non impositivo, ma al contempo sufficientemente attrattivo da permettere una generalizzazione volontaria all’interno del corpo docente.

Modello proposto per la sperimentazione

Invece di procedere con una deduzione del tempo di insegnamento individuale, come previsto inizialmente, si è deciso, come suggerito dal Collegio dei direttori della scuola media, di assegnare a tutti gli istituti un cospicuo monte ore (2 ore per sezione) che sarà destinato allo svolgimento di progetti innovativi e di collaborazione. Una sede di media grandezza (16 sezioni), ad esempio, avrà a disposizione, oltre all’attuale monte ore, ulteriori 32 ore da assegnare ai docenti su presentazione di progetti specifici inerenti alla collaborazione e al co-insegnamento. Rispetto a quella originaria, la nuova proposta permette, con una spesa equivalente¹¹, di fornire prestazioni maggiormente mirate alle necessità e di garantire condizioni ideali ai docenti che desiderano svolgere progetti di collaborazione o di co-insegnamento. Anche dal punto di vista organizzativo, un modello di questo tipo consente un trattamento maggiormente equo tra i docenti.

¹¹ Un’ora-lezione di riduzione del tempo di insegnamento per tutti i docenti equivalenti a tempo pieno attivi nelle scuole medie (1’076) equivale a una spesa di circa 5.38 mio. Il costo di 2 ore-lezione di monte ore per le 584 sezioni attualmente presenti nella scuola media ha un costo di 5.84 mio.

3.4.5 La collaborazione con le altre risorse interne all'istituto

La collaborazione con le figure interne all'istituto mira a favorire l'intervento in aula del DSP e delle altre risorse presenti nell'istituto (docenti di appoggio, operatori pedagogici per l'integrazione, educatori regionali), così come la collaborazione di queste figure professionali con il docente titolare/disciplinare.

Per quanto riguarda la collaborazione tra i docenti titolari/disciplinari e i DSP, in diverse prese di posizione, provenienti soprattutto dai capigruppo del SSP o dalle équipes stesse, viene sottolineato che già attualmente questi docenti intervengono nelle classi, sia durante le ore di classe sia in co-docenza con docenti titolari o disciplinari, nonché come questa pratica sia considerata valida e efficace. Si ricorda che uno dei compiti principali del DSP è di collaborare con tutti gli attori per favorire il principio di inclusione e la riuscita scolastica degli allievi. A proposito di questo punto, il Consiglio di Stato tiene a ribadire, come ben traspare anche da diversi documenti pubblicati a partire dal 1990 nel contesto ticinese¹², l'importanza di favorire la collaborazione tra il docente titolare e il DSP, soprattutto in un'ottica di intervento indiretto all'interno delle classi.

Pur ritenendo efficaci le modalità di collaborazione appena evocate, nella consultazione vengono evidenziati alcuni elementi potenzialmente problematici di tipo soprattutto organizzativo. Si ritiene ad esempio che prevedere 1/3 del tempo di lavoro del DSP dedicato ad interventi di co-insegnamento in classe implichi come diretta conseguenza una difficoltà nel seguire gli allievi in modalità individuale. Sebbene sia vero che in una scuola ancor più inclusiva molti allievi riceverebbero già in aula l'aiuto di cui hanno bisogno, si intravede comunque il rischio di sottrarre ai DSP del tempo prezioso per il lavoro che devono svolgere individualmente con gli allievi.

È comunque doveroso precisare che la quantificazione proposta nel progetto SCV (si parla di circa 1/3 del tempo di lavoro del DSP da dedicare all'intervento indiretto) si riferisce a un quantitativo indicativo. Oltre alla presenza in classe durante l'atelier, che viene richiesta al DSP, quest'ultimo potrà poi decidere per le altre situazioni, e in base ai casi specifici, quando un intervento individuale risulta essere più utile di uno in classe. Questa modalità risponde alle richieste di mantenere la flessibilità propria al DSP, facendo in modo che possa gestire gli interventi "caso per caso", secondo le necessità della situazione.

Sempre in merito all'intervento del DSP negli atelier, dalla consultazione emerge come questo compito possa essere affrontato unicamente a fronte di un potenziamento degli effettivi. Analogamente, si propone che il numero di DSP sia assegnato alle sedi in base alle loro caratteristiche e alle reali necessità delle stesse.

In merito alla situazione nelle scuole comunali emerge in maniera importante la richiesta di aumentare il numero di docenti disponibili quale risorse interne aggiuntive. La cifra di un docente risorsa ogni 10 sezioni avanzata nel rapporto finale non sembra infatti sufficiente a rispondere alle reali necessità. Si ritiene infatti che, per poter garantire un reale aiuto al docente titolare (sia di scuola dell'infanzia sia di scuola elementare) questo numero debba almeno raddoppiare.

¹² Dozio E. (1990). L'inevitabile ventaglio, ovvero il sostegno pedagogico nella scuola Media. *Rivista del sostegno pedagogico della scuola Media*; Collegio dei capigruppo del sostegno pedagogico (1992). Il disadattamento è un problema di tutti. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, no. 9, pag. 58-62; Collegio dei capigruppo del sostegno pedagogico della Scuola dell'infanzia e della Scuola elementare (2013), *Linee guida Servizi di sostegno pedagogico Scuole dell'Infanzia e Scuole Elementari*; Commissione consultiva dei servizi di sostegno pedagogico (2010). *Rapporto n. 6 - La collaborazione pedagogica al servizio dell'integrazione scolastica degli alunni*.

Modello proposto per la sperimentazione

Data la necessità che il DSP partecipi agli atelier previsti alla scuola media in griglia oraria e date le numerose richieste in questo senso emerse dalla consultazione, al SSP verranno offerte delle risorse aggiuntive: verranno aumentati i tempi legati al sostegno pedagogico nelle scuole medie, prevedendo un +20% di DSP per ogni ora di atelier.

Per quanto riguarda le scuole comunali il ruolo e la percentuale di impiego dei DSP, recentemente cantonalizzati, rimane invariata. Tuttavia, come previsto dalla riforma, viene generalizzata la figura del docente risorsa, quale appunto risorsa interna all'istituto, ma nella misura di un docente ogni 8 sezioni, ritenuto che almeno 1/3 delle nuove risorse venga dedicato alla scuola dell'infanzia.

3.4.6 I gruppi di materia e i coordinatori di sede

La proposta di prevedere dei consulenti didattici trasversali alla scolarità obbligatoria è generalmente accettata dai partecipanti alla consultazione. Si ricorda che questa misura, sebbene integrata nel progetto SCV, trae origine dall'introduzione del PDS, che propone con forza il concetto di continuità nel corso di tutta la scuola dell'obbligo. Anche l'idea di prevedere in tutti gli istituti un coordinatore per ogni disciplina è considerata una buona soluzione. In merito ai timori espressi, quelli provenienti dagli esperti di materia fanno soprattutto riferimento al rischio che la moltiplicazione di figure attive nello stesso ambito abbia delle conseguenze sull'effettivo operato delle stesse. A questo proposito riteniamo molto importante sottolineare che si prevede un mansionario molto diverso per il coordinatore di sede e per l'esperto/consulente didattico, figura che rimarrà centrale nella realtà scolastica. Come già anticipato, il coordinatore di sede avrà mansioni molto precise, riferite al coordinamento del gruppo di materia e all'animazione degli incontri con l'obiettivo di favorire la collaborazione tra i colleghi. Le sedi piccole potranno unirsi creando dei gruppi di materia allargati gestiti da un unico coordinatore. Dal canto suo l'esperto manterrà invece tutte le funzioni di tipo certificativo, nonché tutto quanto attiene alla definizione dei piani di studio, alla loro implementazione ecc. I timori espressi in merito al fatto che si crei una sorta di gerarchia interna al gruppo di materia, dove un pari assumerà mansioni diverse e una certa autorità nei confronti dei propri colleghi, non sono dunque giustificati, siccome il coordinatore non sarà chiamato ad alcun tipo di valutazione né di certificazione verso di essi. Per quanto riguarda la definizione del coordinatore, ogni sede potrà agire secondo le proprie esigenze, prevedendo un concorso pluriennale o una rotazione all'interno del gruppo di materia.

Modello proposto per la sperimentazione

Si prevede che la sperimentazione della figura del consulente didattico trasversale alla scolarità obbligatoria, prevista nell'ambito del PDS, sia integrata anche nella sperimentazione del progetto SCV. Allo stesso tempo sarà inserito in tutti gli istituti sperimentali il coordinatore di materia che si occuperà della gestione del gruppo di materia e dell'animazione degli incontri di quest'ultimo. Quest'ultima figura beneficerà di un'ora di riduzione del tempo di insegnamento.

3.4.7 Il portale didattico

Il progetto SCV intende mettere le tecnologie dell'informazione e della comunicazione a disposizione degli insegnanti nell'ambito della collaborazione tra di essi, in particolare sul piano della progettazione, dello sviluppo e della condivisione di pratiche e materiali didattici. Si 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".

Attualmente la scuola ticinese dispone di un portale didattico, ScuolaDECS, che risponde parzialmente alle esigenze appena esposte. 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.

Il DECS 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. Questo obiettivo è quindi stato esplicitato all'interno del progetto SCV, anche se di per sé risulta indipendente da esso. 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 tra docenti nella produzione di materiale didattico, la collaborazione nella gestione di progetti/interventi didattici e 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;
- di raccogliere, divulgare e valorizzare informazioni, 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 Centro di risorse didattiche e digitali;
- di promuovere e facilitare la collaborazione tra docenti, nonché tra questi e gli organi di conduzione della scuola;
- di incentivare il dibattito attorno a esperienze pedagogiche e didattiche e/o indirizzi dell'insegnamento.

I partecipanti alla consultazione ritengono che il portale didattico possa essere un ottimo strumento per valorizzare le pratiche dei docenti e favorire la collaborazione tra loro. I più scettici verso questo strumento ritengono che, per quanto un portale possa essere completo e utile, non potrà mai sostituirsi alla condivisione e alla collaborazione interpersonale. In altri casi si teme che lo scambio di materiali attraverso questo canale possa caricare di oneri il docente in maniera ancora più importante. Nelle proposte si trovano soprattutto considerazioni in merito alla qualità del materiale didattico pubblicato sul portale, si ritiene che quest'ultima dovrebbe essere controllata dal DECS. Oltre a questo, sarebbe utile prevedere un sistema di garanzia della proprietà intellettuale dei materiali e di scambio equo di quanto pubblicato, in modo che non siano sempre le stesse persone a contribuire, senza avere nulla in cambio.

Modello proposto per la sperimentazione

Si ricorda che il portale didattico, pur essendo in linea con i principi e gli obiettivi del progetto SCV e in quanto tale menzionato nel rapporto, è un progetto autonomo rispetto a quello della riforma. I lavori per la sua implementazione sono infatti già in corso da diverso tempo ed è quindi stato presentato nel corso di una conferenza stampa nel mese di giugno 2017. Lo strumento risulta quindi già funzionante.

3.5 La formazione continua

L'implementazione del progetto SCV necessita di uno sforzo importante di formazione di tutti gli attori, sulla base di alcuni principi generali. Secondo quanto esposto nel rapporto finale la formazione continua:

- dovrà rispondere alle necessità reali delle parti interessate (docenti, gruppi, istituti, quadri e unità dipartimentali) assumendo la connotazione di una ricerca/sperimentazione formativa;
- dovrà integrarsi in modo organico con le esigenze del nuovo PDS;
- dovrà vertere prioritariamente sui temi portanti del progetto SCV (differenziazione pedagogica, inclusione, collaborazione ecc.).

La formazione continua svolta attraverso il principio delle comunità di apprendimento mira a iscrivere in modo più approfondito e radicato queste attività 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 queste 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.

La sperimentazione prevede progetti di formazione continua solo per gli istituti coinvolti; per questi ultimi dovranno essere disposte delle offerte particolari inerenti ai vari ambiti del progetto SCV nel quadro dei normali crediti previsti a questo scopo.

La tematica della formazione continua si ritrova in maniera molto sporadica nelle prese di posizione. Anche a livello del questionario online le considerazioni in merito a questo tema sono ridotte. In generale si considera importante che i docenti svolgano attività di formazione continua, purché queste siano di buona qualità e soprattutto abbiano dei legami con la pratica quotidiana. Nessuna considerazione viene espressa in merito alle comunità di apprendimento professionale, modello formativo che si prevede di adottare nell'ambito del progetto SCV e al cui interno i docenti, gli operatori e i quadri contribuiscono a migliorare reciprocamente l'efficacia della loro azione professionale a beneficio degli allievi e favorendo lo sviluppo della scuola. L'istituto diventa dunque il centro formativo all'interno del quale tutti gli attori intraprendono attività e riflessioni con la finalità esplicita di migliorare l'apprendimento degli allievi.

Modello proposto per la sperimentazione

Le proposte del progetto SCV riguardanti la formazione continua vengono mantenute. Si prevede la creazione di comunità di pratica e di apprendimento professionale all'interno delle quali i docenti degli istituti e i quadri potranno formarsi attraverso lo scambio reciproco e la supervisione di formatori.

3.6 Gli spazi

Le modifiche inerenti all'organizzazione dell'insegnamento implicano delle modifiche degli spazi e del loro utilizzo all'interno dell'istituto scolastico. Si tratta, partendo da una lettura degli spazi esistenti, di riflettere su possibili modifiche architettoniche e di giungere a mettere a disposizione di docenti e allievi spazi di vario tipo e varie dimensioni che siano in linea con le necessità della scuola organizzata secondo il progetto SCV.

Negli istituti coinvolti dalla sperimentazione dovrà essere condotta un'analisi degli spazi disponibili, per poterli adattare al nuovo contesto sperimentale.

In linea generale dalle prese di posizione emergono considerazioni positive in merito alla proposta di prevedere spazi adeguati per le diverse attività formative proposte dal progetto di riforma. In diversi casi si ritiene infatti che la dotazione infrastrutturale non sempre risulti essere adeguata alle necessità attuali, e lo sia ancora meno nell'ottica del progetto SCV. Se l'idea di prevedere spazi adeguati all'interno degli istituti scolastici per lo svolgimento di attività di vario tipo è valutata positivamente, in alcuni casi i partecipanti alla consultazione mettono in luce come nelle attuali scuole medie non ci siano luoghi fisici per ricavare aule o spazi supplementari, a meno di un massiccio ampliamento generalizzato.

Modello proposto per la sperimentazione

Nelle sedi sperimentali saranno raccolte sin da subito le esigenze relative agli spazi e sarà valutata la necessità di prevedere ulteriori luoghi di apprendimento all'interno dell'istituto o in spazi vicini.

4. ELEMENTI DEL PROGETTO ESCLUSI DALLA SPERIMENTAZIONE

La consultazione ha permesso al DECS e al Gruppo di lavoro SCV di sottoporre le proposte del progetto a una lettura critica. La revisione del modello da utilizzare per la sperimentazione ha portato alla modifica di quelle proposte sulle quali esiste un consenso diffuso rispetto ai principi, ma per le quali i consultati hanno evidenziato un dissenso sulle modalità organizzative ipotizzate in un primo tempo dal progetto SCV. Per un secondo gruppo di proposte, invece, la consultazione ha fornito indicazioni critiche sia rispetto ai principi sia rispetto alle modalità organizzative. Per questo secondo gruppo non esistono dunque solide basi per poter passare a una sperimentazione efficace e il DECS ha deciso di escluderle dal modello che sarà sperimentato. Esiste infine una terza categoria di proposte che, per loro natura, non necessitano di una sperimentazione e che dovranno essere decise al di fuori di questo processo, in vista dell'implementazione della riforma.

4.1 Le licenze

Il progetto SCV propone di abbandonare le licenze di scuola elementare e di scuola media. Secondo il progetto, e in accordo con le modifiche apportate alla proposta del quadro descrittivo degli apprendimenti (cfr. cap. 3.3.1.), al termine della scuola obbligatoria l'allievo riceverebbe un certificato di proscioglimento, accompagnato dalle note ottenute e da una lista delle competenze trasversali acquisite e sviluppate nel corso del percorso formativo appena concluso.

L'abbandono delle due licenze, di cui la prima divenuta priva di oggetto poiché non più funzionale all'accesso a più scuole (scuola maggiore o ginnasio), non necessita di alcuna sperimentazione, ma consiste in una scelta politica che dovrà essere compiuta in vista della generalizzazione del progetto SCV. Il dibattito su questo tema rimane quindi aperto.

4.2 Introduzione di una comunicazione sugli apprendimenti alla fine della scuola dell'infanzia

Il progetto SCV proponeva l'introduzione di una forma di comunicazione degli apprendimenti alla fine della scuola dell'infanzia, che completasse i colloqui di metà anno tra docenti e genitori. L'introduzione di questa forma di comunicazione nella scuola dell'infanzia risponde a una tendenza in corso da alcuni anni che vede intensificarsi la

descrizione delle acquisizioni disciplinari, anche in ragione dell'adesione al Concordato HarmoS che considera gli ultimi due anni della scuola dell'infanzia come parte della scolarità obbligatoria a tutti gli effetti.

La consultazione ha mostrato una scarsa adesione alla proposta, che viene pertanto esclusa dal modello da sottoporre a sperimentazione. Continueranno invece le sperimentazioni locali attualmente in corso nelle scuole comunali, coordinate dall'Ufficio delle scuole comunali e dalla Conferenza degli ispettori e capigruppo delle scuole comunali.

4.3 Estensione della cartella dell'allievo alla scuola media

La cartella dell'allievo raccoglie i documenti che descrivono l'evoluzione del percorso scolastico dell'allievo e che supportano la progettazione degli interventi didattici. Lo strumento è già stato introdotto nelle scuole comunali nel 2011 e il progetto SCV intendeva estenderlo anche alle scuole medie. Si ricorda che la cartella dell'allievo accompagna l'allievo durante tutta la scolarità, raccoglie le informazioni che contribuiscono all'allestimento del quadro descrittivo degli apprendimenti, permette il passaggio di informazioni tra gli attori scolastici rispettivamente funge da supporto nei confronti dei genitori, servizi esterni o autorità, non contiene elementi di giudizio sull'allievo ma unicamente elementi oggettivi inerenti al processo di insegnamento/apprendimento.

L'indicazione ricavata dalla consultazione è molto chiara. Il grado di adesione all'introduzione anche nella scuola media della cartella dell'allievo è basso. Dalla consultazione appare dunque che al momento non esista un consenso sufficiente per affrontare una sperimentazione e che la proposta debba essere approfondita su nuove basi. Si aggiunge inoltre che la stessa proposta non era del tutto delineata nel rapporto finale del progetto SCV e che il suo grado di maturazione era probabilmente insufficiente per mettere i consultati nella condizione di potersi esprimere con precisione. L'introduzione della cartella dell'allievo nella scuola media non sarà sperimentata; nelle scuole comunali essa resta in vigore in accordo con gli approfondimenti e le riflessioni in corso. Rimane inoltre inalterata la prassi del passaggio delle informazioni tra i vari ordini scolastici.

4.4 La transizione alle formazioni successive alla scuola dell'obbligo

Il progetto SCV presentava una serie di riflessioni e di proposte sui principi e sulle modalità di valutazione degli allievi, tra cui anche quella inerente alle norme relative alla transizione dalla scuola dell'obbligo al settore postobbligatorio.

Il passaggio dalla scuola dell'obbligo alle formazioni successive pone allievi e famiglie davanti a decisioni importanti, che influiscono notevolmente sulla futura integrazione degli allievi nel mondo del lavoro. Se da una parte la scelta di un percorso di formazione nel secondario II può risultare complessa e impone alle famiglie di assumere un alto grado di responsabilità, una buona conoscenza da parte di quest'ultime dei traguardi raggiunti dai propri figli alla fine della scuola media, così come delle possibilità offerte dalle molteplici formazioni del secondario II, possono favorire una presa di decisione maggiormente ponderata e consapevole. Specularmente, l'acquisizione da parte delle scuole medie superiori e delle scuole professionali di candidati che, potenzialmente, dispongano in entrata di buone possibilità di riuscita, contribuisce alla creazione di condizioni favorevoli per lo svolgimento di una formazione di qualità. Occorre in effetti ricordare che, sia la decisione da parte di allievi e famiglie sia la selezione operata da parte degli istituti scolastici, sono condizionate da fattori che, frequentemente, influiscono negativamente sul

processo di transizione (criteri di accesso vincolati dal puro risultato scolastico, rappresentazioni spesso poco aderenti alla realtà sui percorsi formativi, proiezione di desideri aspettative dei genitori sugli allievi, focalizzazione dei datori di lavoro sulla dimensione della prestazione scolastica).

Sulla base di queste osservazioni preliminari il progetto SCV proponeva due tipi di interventi. In relazione all'introduzione di un quadro descrittivo, nel quale affiancare alla valutazione numerica una valutazione delle competenze acquisite, si ipotizzava innanzitutto di elaborare, in collaborazione con i responsabili degli ordini scolastici successivi alla scuola media, delle indicazioni sulle caratteristiche di riuscita che favoriscono buone possibilità di successo nei diversi percorsi formativi. La proposta prevedeva in sostanza di confrontare il quadro descrittivo dell'allievo in uscita dalla scuola media con i criteri di successo identificati dagli attori scolastici per ogni settore del secondario II, così da poter elaborare una serie di indicazioni, denominate provvisoriamente "raccomandazioni" che potessero sostenere l'allievo e la famiglie nella scelta sul percorso formativo da intraprendere dopo la scuola media. Lo strumento orientativo appena descritto era poi pensato come complementare e sussidiario a una modifica della regolamentazione dell'accesso alle scuole successive alla scuola dell'obbligo. Il progetto SCV prevedeva in effetti di superare il criterio di ammissione basato sulla media matematica, lasciando alla decisione autonoma di allievi e famiglie, sulla base delle raccomandazioni, la decisione sul futuro percorso post-obbligatorio dell'allievo. Le due misure erano volte a restituire ad allievi e famiglie la responsabilità primaria delle scelte formative, nell'ottica di stimolare decisioni maggiormente ponderate e consapevoli.

Se la proposta di produrre delle raccomandazioni ha suscitato nei consultati una certa adesione, quella di superare il criterio matematico di accesso al liceo (e ad alcune scuole professionali) basato sulla media è stata fortemente criticata. I consultati hanno infatti osservato che, sebbene complementari, le due proposte generano ricadute diverse sull'insieme del sistema educativo. L'elaborazione di raccomandazioni può essere intesa come uno strumento sussidiario di orientamento (che va ad affiancarsi a quanto già esiste); la "liberalizzazione" dell'accesso ai diversi segmenti del settore post-obbligatorio produrrebbe invece secondo i rispondenti effetti strutturali rilevanti e, fundamentalmente, interroga il tipo di selezione che il sistema educativo intende adottare.

Quest'ultima è un'indicazione che emerge con forza dai diversi canali di consultazione utilizzati. Sebbene i consultati concordino con il progetto SCV nell'identificare una serie di criticità nell'attuale processo di transizione degli allievi della scuola media verso i percorsi formativi del secondario II, gli stessi consultati non hanno ritenuto soddisfacenti le proposte indicate dal progetto. Dalla lettura delle prese di posizione, delle risposte libere al questionario *online* (ma anche riferendosi ai dibattiti avuti con quadri scolastici e docenti nel corso delle presentazioni) è in effetti emersa frequentemente la richiesta di affrontare la tematica adottando una prospettiva più ampia, che non si limiti al perimetro tracciato dal progetto SCV. Gli attori appartenenti al settore delle scuole medie superiori hanno infatti messo in evidenza un bisogno urgente di ridefinire i meccanismi di accesso al liceo e alla Scuola cantonale di commercio, tenendo conto delle distorsioni attualmente presenti nel sistema e, in particolare, delle diversità rispetto all'accesso al settore professionale, che in parte è ad esempio vincolato al criterio del numero chiuso. Se da una parte gli attori scolastici del medio superiore chiedono di intervenire in modo coordinato nei due settori, essi mettono allo stesso tempo in risalto la necessità di ampliare la paletta formativa del secondario II (offrendo agli allievi che terminano la scuola dell'obbligo nuovi percorsi formativi) e indicando, infine, anche la necessità di rilanciare una riflessione di fondo sul ruolo e l'identità degli studi liceali.

Visti gli esiti della consultazione e considerato che il tema merita di essere riapprofondito su base più larga, questo aspetto non avrà alcuna parte nella sperimentazione. In funzione della sperimentazione saranno unicamente adottati dei correttivi ad hoc, quindi provvisori, in modo da garantire agli allievi che termineranno la scolarità obbligatoria negli istituti sperimentali uguali condizioni di transizione verso il secondario. Il rispetto agli allievi degli istituti che non partecipano alla sperimentazione.

4.5 Le biclassi all'inizio della scuola elementare

Per armonizzare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, il progetto SCV intendeva favorire, dove possibile, la costituzione di biclassi durante il primo biennio della scuola elementare. In questo modo sarebbe stato favorito un passaggio graduale dalla presenza contemporanea di tre livelli di età alla scuola dell'infanzia ai due nel primo biennio della scuola elementare, per giungere al solo livello (monoclasse) che caratterizza principalmente gli ultimi tre anni delle scuole elementari. Attraverso questo modello organizzativo si sarebbero di fatto potuti costituire 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 proposta relativa alla costituzione di biclassi è stata valutata in maniera negativa. Una maggioranza dei rispondenti alla consultazione ritiene infatti che questa modalità organizzativa sia priva di utilità e molto onerosa per il docente, tenuto in considerazione poi che il grado di eterogeneità presente nelle monoclasse di scuola elementare è già attualmente elevato. Data la contrarietà emersa dalla consultazione verso questa proposta si decide di abbandonare l'idea di favorire la costituzione di biclassi durante il primo biennio delle scuole elementari. Nell'ambito della sperimentazione, gli istituti avranno comunque la possibilità di prevedere questa modalità organizzativa nel caso la ritenessero favorevole alla loro situazione. Un'altra opzione organizzativa possibile è quella di prevedere, a partire da gennaio, dei momenti di scambio settimanali tra gli allievi del primo ciclo HarmoS (scuola dell'infanzia e primi due anni di scuola elementare) con l'eventuale supporto del docente risorsa.

4.6 L'autonomia degli istituti scolastici

Il progetto SCV prevede la possibilità di conferire maggiore autonomia agli istituti scolastici cantonali (scuole medie). Come riportato dagli indicatori del sistema scolastico ticinese, attualmente il livello di autonomia degli istituti cantonali è buono se riferito all'organizzazione dell'insegnamento, mentre rimangono maggiormente centralizzate decisioni riguardanti la programmazione, la struttura, la gestione del personale e l'utilizzo delle risorse finanziarie. Una maggiore autonomia servirebbe a fornire agli istituti scolastici un accresciuto margine di manovra negli ambiti dove questo margine non è ancora sufficientemente attestato, bisogna tuttavia evitare di provocare sia un eccessivo aggravio amministrativo sia una diversificazione eccessiva delle realtà pedagogiche locali, che produca concorrenza e iniquità tra i diversi istituti. Per questo motivo è necessario procedere con molta cautela e mantenere un monitoraggio costante (finanziario, progettuale e qualitativo) così da evitare possibili derive. In questo senso il progetto SCV 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, come ad esempio nel riutilizzo di crediti non spesi 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).

Di principio la proposta di aumentare il grado di autonomia degli istituti di scuola media è accolta in modo favorevole dai partecipanti alla consultazione. È infatti considerato positivo il fatto di poter avere maggiore flessibilità nella gestione dei crediti finanziari e del personale. Rimangono alcuni dubbi sul carico di lavoro amministrativo che la trasformazione degli istituti UAA comporterebbe. Si immagina infatti che con una modifica di questo tipo i direttori delle scuole medie si troverebbero a doversi concentrare maggiormente sugli aspetti gestionali e finanziari piuttosto che su quelli pedagogico-didattici. Per queste ragioni la proposta di trasformare gli istituti di scuola media in UAA è abbandonata. Visti gli esiti della consultazione, e dato l'interesse manifestato dai quadri scolastici della scuola media verso la tematica dell'autonomia dell'istituto, una riflessione di carattere generale sul tema dell'autonomia potrà essere avviata con i direttori di scuola media al di fuori della sperimentazione del progetto SCV.

5. RIEPILOGO DEL MODELLO DA SPERIMENTARE

Alla luce dei risultati della procedura di consultazione il modello che sarà sottoposto a sperimentazione è stato profondamente modificato. Si propone di seguito un riepilogo degli elementi che saranno inclusi nella sperimentazione alla quale parteciperanno tre istituti di scuola comunale e tre istituti di scuola media e che si svolgerà sull'arco di tre anni.

Forme didattiche: nel quadro della personalizzazione le quattro forme didattiche proposte dal progetto SCV (lezioni, laboratori, atelier e settimane o giornate progetto) vengono confermate.

Laboratori: i laboratori alle scuole comunali potranno essere gestiti da più docenti (docente titolare, docente risorsa, DSP, docente speciale). Alla scuola media i laboratori saranno gestiti dal docente disciplinarista di riferimento per la classe, saranno organizzati attorno a gruppi di allievi a classi dimezzate, riguarderanno 8 discipline (italiano, francese, tedesco, inglese, storia e civica, geografia, matematica e scienze naturali) e coinvolgeranno, anche se con intensità diverse, tutti i quattro gradi del percorso scolastico.

Atelier alla scuola media: gli atelier saranno condotti dal docente disciplinare in collaborazione con il DSP. Le due figure moduleranno e organizzeranno il gruppo-classe autonomamente. Il SSP verrà a questo scopo potenziato.

Settimane o giornate progetto: le settimane o giornate progetto saranno inserite nella pianificazione scolastica in base alle caratteristiche e ai bisogni delle sedi. Alla scuola media sono quantificate in un minimo di 3 e un massimo di 6.5 settimane e la loro durata può variare dalla mezza giornata alla settimana intera.

Griglia oraria della scuola media: in ambito di griglia oraria, alla scuola media le modifiche apportate a laboratori e atelier hanno portato a un superamento del concetto di sequenze e di insegnamento a blocchi. La griglia oraria è stata modificata in funzione della

generalizzazione dei laboratori e dell'inserimento delle opzioni nelle settimane o giornate progetto.

Opzioni alla scuola media: viene confermata l'offerta agli allievi delle tre categorie di opzioni previste (orientativa, sportiva/creativa, di approfondimento). La scelta dell'opzione è preparata in collaborazione tra docente di classe e famiglia, affinché rispecchi realmente il profilo dell'allievo e i suoi interessi. Lo svolgimento delle opzioni avviene, oltre che nella griglia oraria per le opzioni già presenti attualmente in III e IV media, nell'ambito delle settimane o giornate progetto. La loro programmazione è determinata dagli istituti.

Superamento dei corsi base e attitudinali: il sistema di differenziazione strutturale viene superato con le svariate misure didattiche e organizzative che permettono la diffusione e l'applicazione di pratiche di differenziazione pedagogica, prima di tutto i laboratori e gli atelier, a effettivi ridotti (metà classe) o gestiti in co-docenza.

Quadro descrittivo delle competenze: alla scuola media il quadro descrittivo delle competenze diventerà uno strumento di supporto alla redazione dei giudizi, che comprenderanno anche una forma di valutazione delle competenze. Alla fine del percorso di scolarizzazione obbligatoria gli allievi riceveranno, oltre alle note, una lista che riporta le competenze trasversali acquisite. In questo ambito viene confermato il raddoppio della riduzione del tempo di insegnamento attuale per il docente di classe, per il lavoro supplementare di orientamento sviluppato con l'orientatore dell'istituto scolastico. Per gli allievi con particolari difficoltà che non riescono a raggiungere gli obiettivi minimi sarà possibile prevedere un adattamento di questi ultimi, e quindi anche delle modalità di valutazione. L'adattamento dovrà essere previsto in collaborazione con il DSP e inserito in un progetto specifico.

Collaborazione tra docenti: negli istituti comunali è incentivata la presenza di docenti di materie speciali, come pure la "specializzazione" dei docenti titolari su alcuni temi. Inoltre è prevista l'assegnazione di un docente risorsa a tempo pieno ogni 8 sezioni con il quale i docenti titolari possano collaborare, ritenuto che 1/3 di questo tempo di lavoro dovrà essere dedicato alla scuola dell'infanzia. Alla scuola media la collaborazione sarà promossa assegnando a tutti gli istituti un monte ore equivalente a 2 ore per sezione destinato allo svolgimento di progetti innovativi e collaborativi. Da notare che alla scuola media l'introduzione della forma didattica dell'atelier è accompagnata da un incremento delle risorse messe a disposizione del sostegno pedagogico, che aumentano di un 20% per ogni ora di atelier.

Consulenti didattici e coordinatori di materia: la continuità disciplinare tra scuola elementare e scuola media sarà curata maggiormente. Lo sviluppo di metodi d'insegnamento che coinvolgono scuole elementari e scuole medie non è per ora approfondito al di là delle pratiche già esistenti, ma dovrà essere ripreso in fase di generalizzazione del progetto. Alla sperimentazione sarà integrata la figura del consulente didattico trasversale alla scolarità obbligatoria (prevista come misura di accompagnamento all'implementazione del PDS). In tutti gli istituti sperimentali di scuola media sarà inoltre introdotta la figura del coordinatore di materia, con il compito di coordinare il gruppo di materia e animare gli incontri di quest'ultimo (il coordinatore beneficerà di un'ora di riduzione del tempo di insegnamento).

6. I COSTI DEL PROGETTO E DELLA SPERIMENTAZIONE

Il maggior costo della riforma al momento della sua implementazione generalizzata è stato calcolato in ca. 34.5 milioni annui, di cui 25.5 a carico del Cantone e 9 a carico dei Comuni. I costi sono leggermente superiori a quelli ipotizzati nel rapporto finale del 2016, ma questo adeguamento si è reso necessario a seguito della considerazione di numerose proposte di cambiamento avanzate nel quadro della consultazione. Nel dettaglio, gli elementi principali che influiscono sui costi possono così essere riassunti:

- l'introduzione dei nuovi laboratori nella forma delle classi dimezzate ha un costo lordo di 17.6 milioni, ma il saldo netto è di 8.4 milioni perché vanno dedotti i costi attuali dei corsi base e attitudinali in matematica e tedesco (4.2 milioni) e quelli degli attuali laboratori (5 milioni);
- l'introduzione degli atelier genera costi supplementari di 1.2 milioni, in ragione delle misure di accompagnamento per il SSP;
- per l'introduzione di riduzioni del tempo di insegnamento e di spazi riconosciuti per la collaborazione nella scuola media è prevista una spesa di 5.8 milioni;
- l'introduzione dei coordinatori di istituto alla scuola media comporta una maggior spesa di 1.2 milioni, parzialmente compensata dalla riduzione della spesa per gli esperti di materia/consulenti didattici (0.6 milioni);
- il passaggio da un'ora a due ore-lezione di riduzione del tempo di insegnamento per il docente di classe è valutato in 2.9 milioni;
- l'introduzione dei docenti risorsa alle scuole comunali (nella misura di uno ogni otto sezioni di scuola) genera un costo di 15.1 milioni;
- l'introduzione di un incentivo ai Comuni per la messa a disposizione di docenti speciali, in specie di 1 unità didattica settimanale per ogni sezione di scuola dell'infanzia, genera un costo di 0.6 milioni;

La tabella seguente riassume la situazione:

Laboratori SM	fr. 8'400'000
Atelier SM	fr. 1'170'000
Ore e spazi collaborazione SM	fr. 5'840'000
Coordinatori di istituto SM	fr. 605'000
Sgravio suppl. docente di classe SM	fr. 2'910'000
Docenti di materie speciali SI/SE	fr. 602'000
Docenti risorsa SI/SE	fr. 15'090'000
Totale	fr. 34'617'000
<i>a Carico del Cantone</i>	<i>fr. 25'567'000</i>
<i>a carico dei comuni</i>	<i>fr. 9'050'000</i>

Sulla base di questi dati, i costi per la sperimentazione per tre istituti cantonali e tre istituti comunali sono stati quantificati in 2 milioni per anno scolastico, di cui 1.77 per il Cantone

e 0.23 per i Comuni. Considerato che la sperimentazione durerà tre anni, i costi complessivi della stessa per l'intero triennio (settembre 2018-giugno 2021) ammontano a 5.31 milioni per il Cantone e 0.69 milioni per i Comuni.

Le modifiche apportate al progetto dopo la fase di consultazione, soprattutto quanto alle modalità organizzative attraverso le quali saranno svolte le forme didattiche del laboratorio e dell'atelier, attenuano di molto la portata degli interventi logistici inizialmente ipotizzabili. La rinuncia a una suddivisione di due classi in tre gruppi permette infatti di assicurare la necessaria dotazione logistica ottimizzando l'utilizzo degli spazi attualmente disponibili e adottando un'oculata organizzazione della griglia oraria, come del resto avviene già oggi al momento della suddivisione delle classi nei corsi base e attitudinali, per la creazione dei gruppi di allievi che frequentano le opzioni o per quelle lezioni che prevedono effettivi ridotti. A titolo puramente informativo si ricorda inoltre che in tutti gli istituti di scuola media è in previsione la sostituzione di un'aula di informatica (generalmente ne sono presenti due per sede), mediante l'introduzione di dispositivi informatici mobili supportati dalla rete wi-fi. Una soluzione quest'ultima che si intende applicare anche nelle sedi sperimentali. Il costo di questa operazione non è computabile ai costi del progetto SCV, ma sarà finanziata con un credito che verrà prossimamente richiesto con un messaggio specifico per la diffusione dei supporti digitali (PC, beamer, dispositivi mobili) e l'ampliamento delle infrastrutture informatiche (wi-fi e reti).

Durante la sperimentazione gli istituti partecipanti saranno adeguatamente accompagnati sia dal gruppo di lavoro SCV, 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 CIRSE del DFA/SUPSI. Questi costi rientrano nei crediti ordinari già disponibili.

7. RELAZIONE CON LE LINEE DIRETTIVE E IL PIANO FINANZIARIO

Il progetto di riforma della scuola obbligatoria è previsto nella scheda n. 1 a pagina 24 del Rapporto al Gran Consiglio sulle Linee direttive e piano finanziario 2016-2019. I crediti richiesti per la legislatura sono annunciati tra i nuovi compiti esclusi dalla tendenza (cfr. cap. 4, pag. 141).

8. CONCLUSIONI

La scuola, e prima di tutto la scuola dell'obbligo che ne è il primo importantissimo pilastro, è un'istituzione fondamentale per la società, a cui è affidato un compito formativo che tocca gli individui e la collettività nel suo insieme. Un compito che deve poter essere svolto nelle migliori condizioni concettuali e organizzative possibili. Per mantenere alta la qualità dell'insegnamento essa deve continuare a rinnovarsi, sulla base delle proprie tradizioni e delle evidenze della più recente ricerca scientifica.

Al di là delle molte discussioni generate, l'iter percorso dal progetto di riforma *La scuola che verrà* ha raccolto positivamente questa esigenza, cercando di mettere a disposizione dei docenti delle condizioni adeguate per poter praticare i principi della differenziazione pedagogica e della personalizzazione. Il modello che ne esce raccoglie le molte osservazioni uscite dalla consultazione e promuove varie forme di situazioni di insegnamento a effettivi ridotti o di collaborazione tra docenti.

Come richiesto da più parti, in primo luogo dal Gran Consiglio, sono stati esposti con esaustività e trasparenza i risultati della consultazione sul progetto terminata lo scorso 31 marzo, nonché i vari aspetti inerenti al ripensamento del modello proposto. Infatti, a seguito della consultazione e delle ragionevoli criticità messe in risalto dalle molte osservazioni pervenute, il progetto ha subito modifiche significative, pur senza rinunciare ai principi cardine che ne erano alla base. L'esito della consultazione è da giudicare senza dubbio positivo, perché permette di continuare con la riforma allargando di molto il consenso attorno alle scelte puntuali che toccano questo o quell'aspetto.

Le modifiche apportate al progetto, seppur importanti, hanno permesso di mantenere il costo della riforma nei limiti già indicati in precedenza, con un modesto costo supplementare che non cambia il quadro finanziario del progetto.

Il progetto *La scuola che verrà*, accanto a quello già in fase di implementazione del nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, si presenta come una grande occasione per far fare alla nostra scuola obbligatoria, che è già di buona qualità, quel passo avanti indispensabile per affrontare le sfide formative a cui la società sta andando incontro. In un mondo che diverrà sempre più flessibile ed esigente verso i giovani, risulta determinante investire nel segmento del sistema formativo che permette a tutti gli allievi di iniziare bene un percorso che sarà comunque lungo e impegnativo, perché senza delle buone conoscenze di base sarà più difficile affrontare in seguito formazioni sempre più specialistiche e impegnative, siano esse professionali o indirizzate agli studi accademici.

Sulla base delle considerazioni che precedono si chiede al Gran Consiglio di accordare il credito per il finanziamento della sperimentazione della riforma della scuola dell'obbligo *La scuola che verrà*, come da decreto legislativo allegato.

Vogliate gradire, signor Presidente, signore e signori deputati, l'espressione della nostra massima stima.

Per il Consiglio di Stato:

Il Presidente, Manuele Bertoli

Il Cancelliere, Arnoldo Coduri

Allegato 1 - rapporto intermedio

Allegato 2 - rapporto sulla consultazione 1

Allegato 3 - rapporto sul questionario *online* 1

Allegato 4 - rapporto finale

Allegato 5 - rapporto sulla consultazione 2

Allegato 6 - rapporto sul questionario *online* 2

Disegno di

DECRETO LEGISLATIVO

concernente lo stanziamento di un credito quadro di 5'310'000 franchi per il finanziamento della sperimentazione del progetto La scuola che verrà

Il Gran Consiglio
della Repubblica e Cantone Ticino

visto il messaggio 5 luglio 2017 n. 7339 del Consiglio di Stato,

d e c r e t a :

Articolo 1

¹È stanziato un credito quadro di 5'310'000 franchi destinato al finanziamento della sperimentazione del progetto La scuola che verrà per la durata di tre anni scolastici.

²È data competenza al Consiglio di Stato di suddividere il credito quadro in singoli crediti d'impegno annuali.

Articolo 2

Il credito è iscritto annualmente al conto di gestione corrente del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola.

Articolo 3

Trascorsi i termini per l'esercizio del diritto di referendum, il presente decreto legislativo è pubblicato nel Bollettino ufficiale delle leggi ed entra immediatamente in vigore.