

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Divisione della scuola

La scuola che verrà

Idee per una riforma tra continuità e innovazione

Sintesi della prima fase di riflessione collettiva

Novembre 2015

Indice

Premessa	p. 3
1. Una riflessione ampia e collettiva	p. 4
2. Esiti principali	p. 5
2.1 Necessità di riforme e di un dibattito attorno alla scuola	p. 5
2.2 Adesione diffusa ai principi della <i>Scuola che verrà</i>	p. 5
3. Elementi di riflessione ricorrenti	p. 7
3.1 L'indeterminatezza delle proposte	p. 7
3.2 Il 'carico di lavoro' del docente	p. 7
3.3 Le risorse necessarie	p. 8
3.4 Il docente, le competenze, la cultura e la visione 'aziendalista' della scuola	p. 9
3.5 Licenza e passaggio agli ordini scolastici successivi	p. 11
3.6 Valutazione	p. 12
3.7 Personalizzazione e differenziazione	p. 14
3.8 Coinvolgimento dei docenti nella progettazione	p. 15
3.9 Architettura scolastica e autonomia degli istituti	p. 16
In prospettiva	p. 18

Premessa

Nel corso del mese di dicembre del 2014 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha pubblicato *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione*. Il documento, introdotto ai quadri scolastici l'11 dicembre e presentato alla stampa lo stesso giorno, esponeva idee e principi per una riforma della scuola dell'obbligo e - nel contempo - voleva essere lo spunto per stimolare un dibattito attorno alla scuola di oggi, all'opportunità di rimetterla in discussione, alla necessità di operare un suo rinnovamento.

La Scuola che verrà ha centrato questo primo obiettivo, alimentando intensi dibattiti che si sono animati in ambiti diversi: nel mondo della scuola e della politica, tra i media e nella società civile. Se le discussioni sui giornali, tra i politici e tra i cittadini si sono svolte in modo libero e spontaneo, il mondo della scuola - non poteva essere altrimenti - è stato invece sollecitato in modo mirato, coinvolgendo docenti, quadri e operatori scolastici in una vasta riflessione collettiva accompagnata da una serie di presentazioni e dibattiti tenuti nelle sedi scolastiche.

Le pagine che seguono vogliono rendere conto delle indicazioni e degli argomenti emersi dal coinvolgimento attivo del mondo della scuola, illustrando le indicazioni giunte da quest'ultimo e integrando i pareri, le opinioni e le tendenze raccolte al di fuori del canale istituzionale della consultazione. Allo stesso tempo, oltre alla sintesi e all'esposizione dei dati quantitativi e qualitativi, sarà presentata una prima valutazione critica degli argomenti e delle opinioni espresse nelle prese di posizione, per chiarire nodi problematici, sgombrare il campo da malintesi, incomprensioni e inesattezze, e per indicare in quale misura questa prima fase di riflessione contribuirà a influenzare il progetto di riforma che - come più volte sottolineato dal DECS - è un progetto del tutto in divenire.

Non da ultimo, questa sintesi vuole essere una forma di riconoscimento e di ringraziamento per tutti quelli che, singolarmente o collettivamente, hanno voluto contribuire con le loro opinioni e le loro argomentazioni a qualificare in modo costruttivo il dibattito attorno alla *Scuola che verrà*.

1. Una riflessione ampia e collettiva

La presentazione del documento *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione* ha lanciato un ampio dibattito che si è svolto attraverso canali e modalità diverse. Il documento è stato oggetto di una lettura aperta e di una consultazione che ha coinvolto gli attori della scuola obbligatoria e post-obbligatoria, così come gli enti o le associazioni legate più o meno direttamente al mondo della scuola. La consultazione di tipo 'tradizionale' chiedeva di esprimere un'opinione generale sui contenuti della *Scuola che verrà* e - a consultazione conclusa - si sono registrate oltre sessanta prese di posizione¹.

Parallelamente alla modalità di consultazione appena descritta, *La scuola che verrà* è stata sottoposta a una raccolta di opinioni 'online' aperta al pubblico e svolta attraverso un questionario che presentava un catalogo di domande puntuali e chiuse, che al contempo offriva la possibilità di esprimere delle opinioni in forma di considerazioni libere. Introducendo questo canale di consultazione parallelo si è voluto dare a ogni singolo attore la possibilità di esprimersi personalmente su ogni aspetto della riforma (cosa non sempre possibile, ad esempio, durante le riunioni plenarie, dove per questioni di tempo è difficile che tutti i docenti prendano la parola e dove, solitamente, si decide di centrare la riflessione solo su alcuni aspetti, ritenuti più interessanti o significativi). Allo stesso modo il questionario si è prestato a un'interpretazione sistematica e quantitativa, che potesse così offrire una 'fotografia' delle posizioni espresse dai partecipanti. In totale hanno risposto 658 persone, di cui una buona parte attiva professionalmente nella scuola dell'obbligo (una relazione dettagliata sulle risposte al questionario è presentata nel rapporto che si affianca a questa sintesi).

La presentazione del documento *La scuola che verrà* ha inoltre generato una significativa risonanza mediatica, soprattutto nella stampa scritta. Nel periodo che va dall'11 dicembre a oggi, si registrano più di una sessantina di articoli che, più o meno direttamente, si sono occupati del progetto di riforma. In parte si tratta di interventi a carattere descrittivo, che espongono i punti centrali della proposta formulata dal DECS, riprendendo i contenuti del documento pubblicato. Una porzione rilevante di articoli affronta invece il progetto di riforma in termini argomentativi, proponendo valutazioni, prese di posizione, reazioni o critiche. Queste dichiarazioni rappresentano una fonte complementare alle posizioni espresse attraverso i due canali utilizzati per la consultazione.

I risultati emersi dalle consultazioni sono riportati di seguito. Le considerazioni esposte nelle prese di posizione sono state catalogate e aggregate in base ai nodi tematici affrontati e alla loro ricorrenza. L'esposizione di questi nodi tematici sarà accompagnata da riflessioni critiche e da una prima valutazione dell'influenza delle prese di posizione sulle prossime fasi di progettazione della riforma².

¹ La lista dei partecipanti comprende i collegi dei docenti che rappresentano gli ordini scolastici (scuola elementare, scuola media, scuole medie superiori), così come i collegi dei direttori di istituto, degli esperti, degli ispettori, degli operatori della scuola speciale e il Collegio degli orientatori scolastici e professionali. La Divisione della formazione professionale e la Commissione cantonale per la formazione professionale sono stati consultati in rappresentanza degli attori attivi in questo settore. Accanto a questo primo gruppo di consultati vanno citate le associazioni magistrali, i sindacati dei docenti, i rappresentanti del padronato.

² Nel testo riflessioni critiche e valutazioni appaiono in corsivo.

2. Esiti principali

2.1 Necessità di riforme e di un dibattito attorno alla scuola

Globalmente, le prese di posizione espresse nell'ambito della consultazione tradizionale aderiscono in modo chiaro e deciso al bisogno di riformare la scuola dell'obbligo: vuoi perché il sistema attuale accusa segni di fatica, vuoi perché la società è cambiata, vuoi perché si avverte l'esigenza di migliorare la situazione attuale. Il progetto di riforma, in questa prospettiva, è visto come un'occasione per rilanciare e stimolare un dibattito sulla scuola percepito e ritenuto come necessario sia al suo interno, sia all'esterno. Un dibattito che deve contribuire a riflettere sul ruolo della scuola, e su come essa debba svolgere il suo mandato educativo dotandosi degli strumenti più adeguati. In una sola circostanza si mette in dubbio la necessità di riformare la scuola dell'obbligo: una posizione tuttavia motivata dall'ampio spettro d'azione del progetto di riforma (e dai suoi tempi brevi), piuttosto che dalla negazione a priori di un bisogno di riforma. Indicazioni del tutto analoghe sono ricavate dalle considerazioni libere espresse nel questionario.

2.2 Adesione diffusa ai principi della *Scuola che verrà*

Nel documento *La scuola che verrà* si scriveva:

“Lo statuto di questo rapporto vuole essere quello di una prima entrata in materia, in cui vengono delineate le prime ipotesi forti, attorno alle quali impostare una prima discussione ad ampio raggio. [...] A partire dalla sua diffusione sono previsti incontri con i diversi gruppi interessati, per sondare il grado di consenso attorno ad esso, e per riflettere alle dimensioni problematiche o anche mancanti. Parallelamente, il gruppo di lavoro continua ad approfondire tutti quegli aspetti che vanno ancora attentamente studiati, in vista di una riforma robusta e articolata” (p. 8).

La consultazione chiedeva essenzialmente di esprimersi sui grandi principi della riforma e su alcune ipotesi forti relative alle modalità di implementazione. A questo proposito, si può affermare con certezza che è stato rilevato un grado di adesione molto ampio ai principi che guidano la riforma, soprattutto quelli di educabilità, inclusività ed equità. Principi che sono riconosciuti come fondanti il sistema scolastico ticinese, non nuovi, ma che meritano di essere rafforzati e meglio interpretati. Tale consenso si esprime molto chiaramente sia nella consultazione 'tradizionale' sia nel questionario 'online'. Il grafico 1 mostra la sintesi dei dati raccolti in merito all'adesione ai principi presentati nel documento, suddivisi in cinque aree: personalizzazione, differenziazione, valutazione, docenti e istituto³.

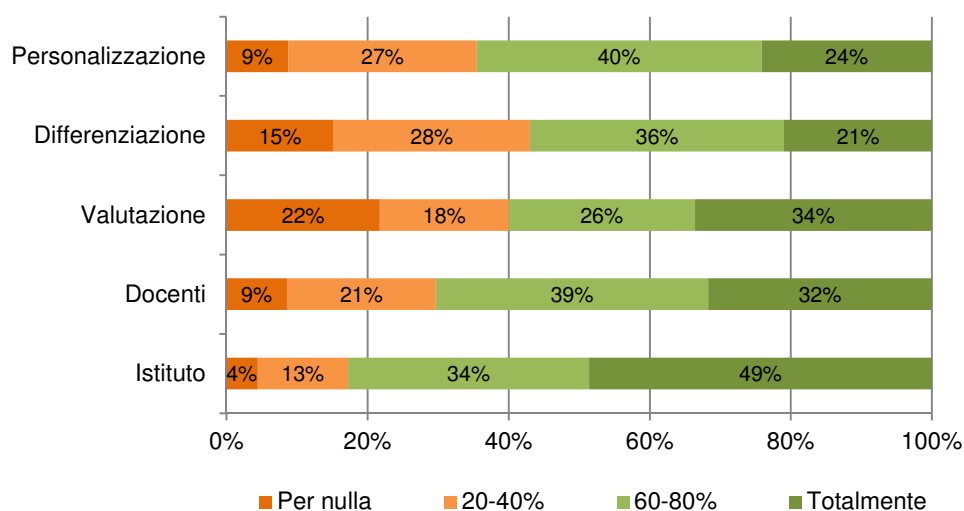


Grafico 1: condivisione dei principi proposti dalla riforma secondo l'ambito e la popolazione totale

³ Nel grafico i diversi colori indicano le 4 possibilità di scelta che il questionario offriva per rispondere alla domanda. Un'analisi dettagliata delle risposte al questionario è presentata nel rapporto allegato alla sintesi dove sono anche fornite le indicazioni per una lettura e un'interpretazione dei risultati.

La maggioranza dei rispondenti (in media il 67%) aderisce ai principi della riforma. L'unico tema che invece non riscuote l'adesione della maggioranza, anche se a stretta misura, è la proposta di 'libero passaggio' alle scuole medio-superiori, contenuta nel capitolo dedicato alla valutazione (di cui si tratterà in seguito).

Il dato quantitativo ricavato dal questionario trova conferma nella lettura delle prese di posizione, nelle quali si riscontra un grado di adesione ai principi che guidano la riforma altrettanto ampio, soprattutto in relazione ai citati principi di educabilità, inclusività ed equità. Non mancano tuttavia voci che si interrogano su quanto questi principi - e in particolare quello dell'equità - debbano essere promossi. Alcune prese di posizione esprimono infatti il timore di possibili derive, interrogandosi sul valore del primato ticinese di equità di fronte al primato in termini di risultati di modelli meno equi, come quelli svizzero tedeschi.

Questo tipo di interrogativo è emerso anche durante le discussioni che hanno accompagnato le presentazioni tenute negli istituti, e permette di ribadire uno degli snodi centrali del progetto di riforma. La sfida che la scuola ticinese deve affrontare consiste nel mantenere e promuovere il grado di equità, migliorando al contempo i risultati scolastici. Una sfida che riflette la scelta, di natura anche politica, di dotare il Cantone di un sistema educativo incentrato sull'equità. È opportuno ricordare che il confronto attuato durante la progettazione della riforma con modelli educativi internazionali voleva proprio rispondere agli interrogativi soggiacenti a questa osservazione, mettendo a confronto sistemi educativi simili a quello ticinese in quanto equità (e inclusività), ma maggiormente efficaci in termini di risultati. Il confronto voleva appunto mettere in luce quali fossero i fattori determinanti nel promuovere allo stesso tempo equità, inclusività e risultati scolastici e - di conseguenza - identificare delle misure che potessero contribuire a far progredire i risultati del sistema scolastico ticinese. Sistemi educativi geograficamente più vicini - come quelli svizzero tedeschi - presentano indubbiamente ottimi riscontri in termini di risultati; diversa invece l'immagine ricavata attraverso altri indicatori che restituiscono un quadro meno incoraggiante, e in contrasto con gli intendimenti (anche legislativi) della scuola ticinese. La lettura dei dati 'locali' invita dunque a una certa prudenza e conferma la validità di un confronto motivato dall'analogia strutturale, piuttosto che dalla prossimità geografica. Infatti, i confronti transnazionali indicano che un sistema educativo equo e inclusivo, che voglia essere allo stesso tempo di qualità, debba dotarsi di pratiche didattiche e strumenti pedagogici adatti, che promuovano una selezione tardiva, e applichino approcci personalizzati e differenziati. Il sistema educativo ticinese è sì equo e integrativo, ma non sufficientemente efficace in termini di risultati, in quanto privo di alcune delle caratteristiche appena evocate. Una considerazione questa che, in fondo, si ritrova anche in quelle prese di posizione che affermano la differenziazione pedagogica essere già diffusa nella scuola ticinese, senza tuttavia disporre di condizioni favorevoli per una sua generalizzazione. Alla riforma spetta allora di identificare, elaborare e favorire queste condizioni, rendendole effettive e trasformandole in pratiche e strumenti pedagogico didattici.

Appurata l'adesione ai valori e ai principi, occorre ora soffermarsi sulle valutazioni, critiche e perplessità espresse sulla Scuola che verrà attraverso i due canali della consultazione.

3. Elementi di riflessione ricorrenti

La sostanziale adesione ai principi proposti dalla *Scuola che verrà* è accompagnata da critiche, perplessità e osservazioni sulle modalità di implementazione che saranno di seguito sintetizzate e commentate. Trattandosi di fonti diversificate nella loro forma e natura, non è possibile fornire una vera e propria quantificazione. Nondimeno, si è cercato di tenere conto della presenza di riflessioni ricorrenti e comuni a una maggioranza di consultati, e di riflessioni meno ricorrenti e condivise da una minoranza di consultati. L'ordine di esposizione corrisponde allora alla ricorrenza e alla frequenza con la quale le riflessioni sono apparse nelle prese di posizione (e nell'ambito del questionario 'online').

3.1 L'indeterminatezza delle proposte

Un'osservazione frequente e trasversale a molte prese di posizione riguarda quella che è indicata come la 'mancanza di concretezza' della *Scuola che verrà*. Sono difatti in molti ad aver manifestato un certo fastidio di fronte all'impossibilità di esprimersi sul progetto di riforma in assenza di indicazioni chiare e concrete.

Come ricordato nella parte iniziale del documento, l'intento dichiarato è quello di lanciare il dibattito su un piano deliberatamente intermedio. Questa scelta intendeva, in una prima fase, creare uno spazio condiviso di dialogo, che lasciasse un certo margine di libertà a entrambe le parti, evitando così di mettere in consultazione un progetto elaborato nei dettagli e definitivo. Con questa impostazione, invece, si è scelto di coinvolgere tutti gli attori del mondo della scuola a uno stadio intermedio della riflessione: sufficientemente elaborato per avere qualcosa di preciso su cui dibattere, ma sufficientemente indeterminato per consentire sia di abbandonare ipotesi non accettabili, sia di sviluppare le ipotesi tenendo conto delle osservazioni formulate. Da una parte è vero che l'indeterminatezza del documento La scuola che verrà rende difficoltoso esprimere valutazioni precise e puntuali; d'altra parte questo grado di indeterminatezza lascia spazio al confronto e all'incontro di visioni che, pur divergenti, possono sostenere e stimolare le fasi successive di sviluppo del progetto di riforma della scuola dell'obbligo.

3.2 Il 'carico di lavoro' del docente

La preoccupazione che il progetto di riforma generi un carico di lavoro supplementare per il docente è presente in numerose prese di posizione. Comprensibilmente, la lettura e l'interpretazione di molte delle proposte formulate dalla *Scuola che verrà* è vincolata all'esame delle ricadute in termini di 'carico di lavoro' o - più precisamente - dell'aumento dei compiti attribuiti al docente (didattici, organizzativi, amministrativi). In molti casi, al di là del contenuto della proposta presa in esame (che non è necessariamente giudicata negativamente), la valutazione espressa è condizionata dalle conseguenze ipotizzate: aumento del tempo di lavoro; aumento del tempo necessario per il disbrigo di pratiche burocratiche; diminuzione del tempo a disposizione per la vita familiare e sociale. In alcune prese di posizione le preoccupazioni formulate a proposito dell'onere lavorativo non si manifestano come netta e radicale opposizione, ma sono vincolate alla richiesta di adottare misure di accompagnamento e di compensazione: come la riduzione delle ore di lavoro, oppure del numero di allievi per classe, oppure ancora la richiesta di formazioni adeguate che possano sostenere i docenti nell'affrontare i cambiamenti introdotti dalla riforma. Un esempio riguarda il docente di classe, per il quale in più di un'occasione si richiede l'introduzione di una formazione apposita, che gli permetta di svolgere al meglio il ruolo di 'accompagnatore' così come ipotizzato dal progetto di riforma. Le opinioni raccolte sul principio della collaborazione tra docenti e al coinsegnamento confermano quanto fin qui affermato: la totalità di chi si è espresso a questo proposito ne condivide i principi, pur esprimendo dubbi sulle modalità di attuazione.

Il DECS è stato sin dall'inizio consapevole che una riforma, per avere successo, deve essere sostenibile e condivisa dal corpo docente: non sarebbe quindi accettabile che la sua attuazione implichi un peggioramento delle condizioni di lavoro. Una consapevolezza ricavata anche da una recente indagine condotta sulla soddisfazione professionale dei docenti. L'indagine - curata dal Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) - ha coinvolto quasi 1800 docenti cantonali, interpellati sulle relazioni con i colleghi e con il proprio superiore, sulle condizioni materiali, ambientali, salariali e contrattuali della propria professione, così come sulla formazione continua e le pari opportunità. Il rapporto finale redatto dal CIRSE indicava un quadro generalmente positivo (in merito alla soddisfazione per l'attività lavorativa svolta, al clima interno alle sedi, al rispetto delle pari opportunità), attirando tuttavia l'attenzione su alcuni ambiti che attestano un grado di soddisfazione meno consistente (quali le condizioni contrattuali, il riconoscimento economico e le possibilità di conciliazione fra lavoro e vita privata). Considerata la frequenza con la quale l'argomento del 'carico di lavoro' ricorre nelle prese di posizione e considerati i risultati dell'indagine appena citata, le proposte che saranno formulate terranno necessariamente conto di queste preoccupazioni, creando le condizioni indispensabili alla buona realizzazione dei cambiamenti. Alcune di queste condizioni potranno essere semplicemente organizzative, ma un ragionamento sull'onere e sulla struttura del lavoro dei docenti sarà inevitabile. A questo proposito, è stato già avviato un dialogo con i sindacati e con le associazioni magistrali per trattare aspetti che esulano in senso stretto dalla riforma, ma che la riforma accentua a causa del potenziale rischio di aumento del carico di lavoro.

Le preoccupazioni espresse circa l'onere lavorativo del docente rappresentano dunque un punto decisamente sensibile. Non devono tuttavia offuscare altre prese di posizione che - pur essendo minoritarie - offrono una lettura diversa delle proposte formulate nel progetto, rilevando che la riforma non aumenterebbe il carico di lavoro del docente, bensì modificherebbe alcuni aspetti della sua pratica professionale: una posizione molto vicina alle intenzioni del DECS e degli estensori del progetto.

3.3 Le risorse necessarie

Quanto appena osservato circa il carico di lavoro del docente richiama una seconda perplessità che va a toccare il tema delle 'risorse'. Sono numerose le prese di posizione che vincolano il giudizio espresso su una determinata proposta del progetto alla presenza, rispettivamente all'assenza, delle risorse necessarie alla sua attuazione (siano esse finanziarie, organizzative o logistiche). Gli ambiti citati più di frequente sono tre: il numero di allievi per classe, visto come una precondizione indispensabile alle strategie indicate per la gestione dell'eterogeneità; lo stato attuale delle infrastrutture scolastiche, dichiarato con decisione come inadeguato alla realizzazione delle proposte formulate in ambito architettonico; la formazione continua dei docenti, vista come un fattore di accompagnamento decisivo per la messa in atto della riforma.

Sottoporre all'esame della fattibilità e della sostenibilità il progetto della Scuola che verrà è del tutto legittimo e ragionevole. Questi criteri non devono tuttavia agire come freno alla progettualità, alla pianificazione, e alla proiezione del mondo della scuola verso il suo futuro prossimo. Il DECS è infatti consapevole che nessuna innovazione è possibile senza investimenti, anche se va chiarito che non tutte le proposte della Scuola che verrà implicano necessariamente dei costi, ma comportano piuttosto un cambiamento nelle pratiche didattiche quotidiane. Alcune proposte invece - basti citare i laboratori - generano chiaramente un costo, e potranno essere realizzate unicamente a patto di poter mobilitare le risorse necessarie e di poterle garantire nel tempo.

D'altra parte, il DECS intende sì presentare una riforma che rispetti il principio dell'uso parsimonioso delle risorse, restando al contempo fermamente convinto della necessità di investire nella scuola (il Ticino investe attualmente il 15% in meno della media nazionale in questo settore) e che la riforma potrà essere implementata unicamente mettendo a disposizione i finanziamenti necessari. A questo proposito il Gruppo di lavoro sta elaborando un quadro dettagliato dei costi, che sarà presentato insieme al rapporto finale. Va infine ricordato che durante i primi quattro anni della sperimentazione, l'investimento riguarderà unicamente i quattro istituti sperimentali: la

generalizzazione potrà dunque essere introdotta a tappe, rendendo più sostenibili gli aspetti finanziari della riforma.

Per quanto riguarda invece il terzo degli ambiti esposti poco fa - ovvero quello della formazione - utile ricordare che La scuola che verrà dedica un paragrafo alla formazione dichiarando che "affinché una riforma possa essere realizzata efficacemente deve essere accompagnata da un'ottima formazione sia di base che continua" (p. 33). Ora, con l'entrata in vigore della rinnovata Legge sulla formazione continua dei docenti, il DECS ha realizzato un primo passo nella direzione auspicata dal progetto di riforma in questo ambito. Elaborata da un apposito Gruppo di lavoro composto da membri del DECS e da rappresentanti delle associazioni magistrali, la nuova legge intende - a vent'anni di distanza dall'ultima revisione - ridefinire i principi e le normative che regolano la formazione continua dei docenti. Al principio di 'aggiornamento' viene preferito quello di 'formazione continua' che accompagna il docente nella sua evoluzione disciplinare, professionale e personale.

3.4 Il docente, le competenze, la cultura e la visione 'aziendalista' della scuola

La figura del docente così come immaginata dalla *Scuola che verrà* ha generato tra i consultati una serie di reazioni piuttosto decise e risolte. Da angolazioni diverse, una parte non trascurabile delle prese di posizione ha manifestato perplessità sul ruolo attribuito al docente dal progetto di riforma. Ripetute sono le dichiarazioni di disagio di fronte a quello che viene definito un 'accumulo di ruoli' che esulano dai compiti educativi e di insegnamento, ai quali si accompagnano dubbi circa il carattere prettamente 'psico-pedagogico' attribuito dal progetto al docente. A tratti, la riforma è poi sentita come eccessivamente strutturante l'attività del docente, meno libero e autonomo nell'esercizio della sua professione. Un terzo gruppo di argomentazioni mette in guardia sul rischio di causare uno svilimento della professione del docente (soprattutto della scuola media) che, da persona di cultura, si trasformerebbe in 'accompagnatore', 'consulente', 'coach', 'funzionario', 'esecutore' ... il ruolo stesso della cultura e del sapere risulterebbe messo in discussione dall'adozione di una didattica per competenze, maggiormente affine a modelli aziendalisti piuttosto che educativi e culturali. Considerazioni di questo tipo non sono tuttavia rappresentative dell'intero spettro delle opinioni rilevate. Tra i consultati vi è infatti chi ha aderito in maniera esplicita all'idea di una modifica dell'identità professionale del docente, che deve essere visto come un membro attivo di una comunità educativa - l'istituto scolastico - nella quale si intrecciano problematiche che superano gli ambiti strettamente disciplinari.

Le osservazioni appena esposte meritano particolare attenzione, e necessitano alcune precisazioni. A fronte di affermazioni secondo le quali il docente non sarebbe riconosciuto come 'persona di cultura', o addirittura che il sapere stesso sarebbe stato trascurato nell'elaborazione del progetto, vanno ricordati alcuni fatti centrali, che smentiscono queste ipotesi. Il primo è che La Scuola che verrà fa parte di un processo più ampio di riforma, che comprende anche lo sviluppo e l'implementazione del nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Ora, se è vero che il progetto di riforma mette l'accento sui processi e sulle forme organizzative, il Piano di studio è invece in larga parte dedicato alla riflessione sul sapere, sulle sue qualità e sui contenuti che devono essere appresi dagli alunni. L'altro fatto, che in molti commenti sembra curiosamente cancellato, è che la scuola continua e continuerà a essere strutturata attorno alle discipline, e che la vita quotidiana degli alunni continuerà a essere scandita da una griglia oraria costituita da discipline, e che sulle discipline poggerà la valutazione che determinerà il destino scolastico, professionale e umano delle persone in formazione. A riprova di ciò, gli insegnanti di scuola media sono assunti in primo luogo sulla base di titoli di studio accademici. Qualcuno nella consultazione lo ha definito un paradosso; in realtà non c'è nessun paradosso, bensì una prova che la centralità del sapere non è in alcun modo messa in discussione dal DECS.

Occorre poi ribadire che il ruolo del docente trascende la pura trasmissione di conoscenza: la costruzione e la trasmissione del sapere non sono i suoi unici compiti. Non si tratta di un elemento nuovo, ma costitutivo del carattere della professione insegnante, che si manifesta anche nelle finalità sancite dalla Legge della scuola del 1° febbraio 1990. Il testo di legge, infatti, indica come finalità primaria della scuola "lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e

responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà” (art. 2, cpv. 1). Inoltre, all’art. 45 (cpv. 3), l’insegnamento viene definito come “una professione fondata sullo studio, sulla ricerca, sulla didattica e sulla trasmissione del sapere, indissolubilmente legata alla costante formazione culturale, scientifica e umana del docente”. Questi passaggi illustrano molto bene lo spirito della scuola ticinese, al quale La scuola che verrà aderisce senza riserve: la formazione umana non può limitarsi all’acquisizione e alla trasmissione del sapere, ma contempla molti altri fattori, tra cui quelli sociali ed emotivi, che i docenti devono poter affrontare. Ciò non equivale a dover assumere ruoli diversi (psicologo, educatore, ...) per i quali sono previste delle figure istituzionali apposite e specifiche; significa piuttosto considerare lo sviluppo dell’allievo nella sua completezza ed essere in grado di accompagnarlo. Accanto alla tradizionale centralità disciplinare va dunque affiancato un quadro pedagogico e didattico allargato, che permetta di elevare il grado di formazione.

Le argomentazioni attorno al ruolo del sapere, e della sua interazione con le competenze, si configurano talvolta in prese di posizione (e in alcuni interventi nei media) che tendono ad assimilare la visione educativa proposta dal progetto di riforma con una visione strumentalizzata dell’educazione, intesa come dispositivo nelle mani dell’economia, improntata a modelli organizzativi di tipo aziendale (e ciò vale in particolare per l’accento posto sulle competenze, per la proposta di introdurre un profilo dell’allievo e per il ruolo attribuito all’orientamento professionale). Quanto fin qui esposto a proposito del ruolo del docente contribuisce in parte a moderare tali affermazioni. Lo stesso accade riferendosi al quadro legislativo che elimina questa presunta compartimentazione tra il ‘sapere’ e la ‘competenza’. Pensare che la scuola sia esclusivamente abitata da ‘cultura’ e ‘sapere’, restando impermeabile al resto del mondo, è tuttavia poco plausibile e, a ben vedere, un tale dibattito è già superato. Se oggi la scuola guarda con interesse al paradigma delle competenze non è perché voglia trasformarsi un’azienda, ma perché il mondo del lavoro - in anticipo rispetto a quello della scuola - ha capito che il sapere da solo non basta alla formazione di individui attivi e responsabili. Evidenze empiriche provenienti dalle nostre latitudini dimostrano l’infondatezza dei timori nei confronti dello statuto del sapere. I piani di studio di tutti i licei svizzeri (ticinesi compresi) sono fondati precisamente sulle competenze. Infatti, l’Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali del 15 febbraio 1995 stabilisce che i piani di studio devono essere “conformi al Piano quadro degli studi (PQS) emanato dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione per tutta la Svizzera” (art. 8). L’importante documento elaborato da oltre 250 docenti liceali provenienti da tutta la Svizzera, accanto a indicazioni programmatiche per ogni disciplina, ritiene necessario “situare gli obiettivi delle diverse discipline in una prospettiva educativa globale. In particolare si vogliono mettere in evidenza le competenze comuni che ogni disciplina contribuisce a sviluppare. Si propone di raggruppare le competenze generali in cinque aree così definite: competenze sociali, etiche e politiche; competenze logico-formali, scientifiche ed epistemologiche; competenze comunicative, culturali ed estetiche; competenze concernenti lo sviluppo personale e la salute; competenze concernenti i metodi di lavoro, l’accesso al sapere e le tecniche dell’informazione” (p. 12). Questo approccio attesta un’evidente vicinanza con il Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese, nel quale viene fornita la seguente definizione (preliminare) di competenza: “Un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire delle risorse (conoscenze/saperi, capacità/saper-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso” (p. 279).

Non è possibile in questa sede approfondire oltre la tematica. Ci si limita ad affermare che interrogarsi sul ruolo della cultura nella scuola è senz’altro necessario, ma occorre evitare il rischio di semplificazioni eccessive: la scuola è luogo di cultura; la scuola è luogo di competenze - relazionali, sociali, affettive - e il progetto di riforma non intende né escludere la cultura né enfatizzare il peso delle competenze. Il nuovo Piano di studio chiarisce come e in quale misura ‘sapere’ e ‘competenze’ intendono essere modulate, mentre il progetto di riforma indica attraverso quali modalità e pratiche didattiche. Non da ultimo occorre tenere presente che l’incontro di ‘sapere’ e ‘competenze’ è la condizione che rende possibile attuare e promuovere il principio di educabilità: la mediazione delle competenze è in effetti l’agente che permettere agli allievi sfavoriti per cause familiari o socioeconomiche di provare il piacere della cultura e dell’apprendimento, in quanto non propone unicamente ‘sapere’ e ‘cultura’ come valori a sé stanti, ma anche come le basi

per azioni 'altre'. *Sviluppare un approccio per competenze permette allora di costruire una scuola dell'obbligo attenta ai bisogni di tutti gli allievi, anche di quelli svantaggiati: una scuola profondamente democratica.*

3.5 Licenza e passaggio agli ordini scolastici successivi

La proposta che ha raccolto in assoluto meno consensi - l'unica sulla quale anche la maggioranza dei rispondenti al questionario si è espressa criticamente - è quella del libero accesso alle formazioni successive.

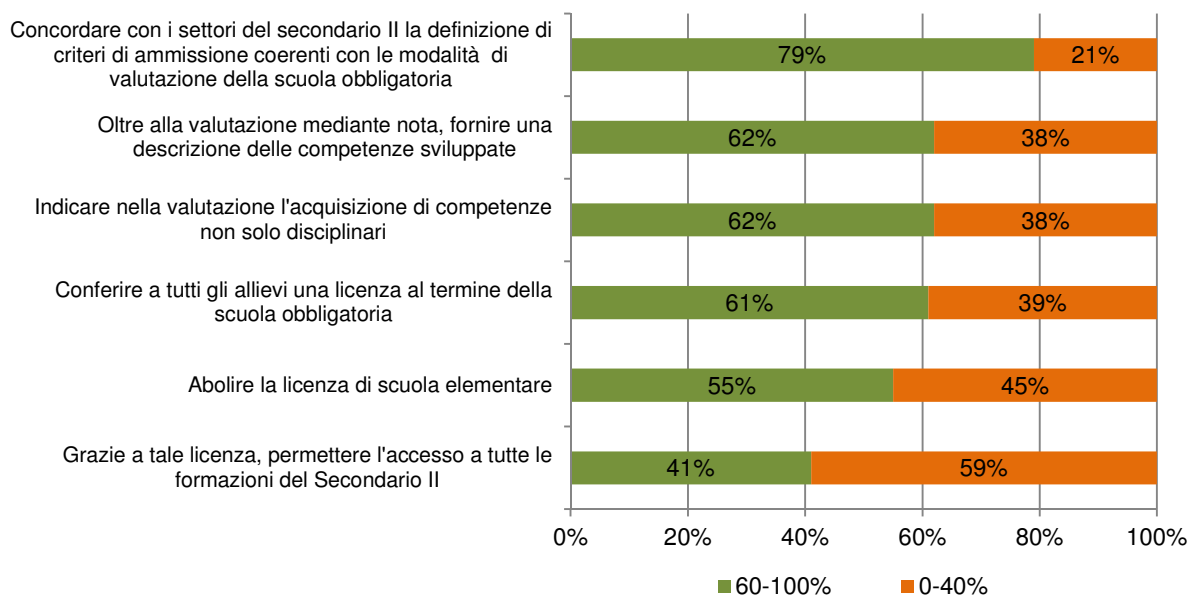


Grafico 2: condivisione dei diversi aspetti della valutazione secondo la popolazione totale

Il progetto di riforma proponeva che la licenza ottenuta alla fine della scuola media permettesse l'accesso diretto a qualsiasi formazione del Secondario II. La proposta - alla quale il progetto di riforma associava come misura di accompagnamento un potenziamento dell'attività orientativa della scuola obbligatoria - ha preoccupato molto gli attori della scuola dell'obbligo, quelli delle scuole superiori e quelli della formazione professionale. In molti hanno ad esempio sostenuto che garantire un accesso automatico a qualsiasi formazione del Secondario II incida negativamente sulla motivazione degli allievi e sui loro risultati scolastici, che posticipi l'insuccesso e che privi la scuola di strumenti con i quali influenzare le scelte legate al futuro formativo degli allievi (attribuendo dunque questa responsabilità unicamente alle famiglie o ai servizi di orientamento).

Le preoccupazioni sollevate a proposito del passaggio agli ordini scolastici successivi sono indubbiamente fondate. Non va tuttavia dimenticato che il sistema attuale non può essere considerato soddisfacente per vari motivi. Il primo è che il regolamento della scuola media definisce dei criteri di accesso unicamente per i licei, ma non per le scuole professionali (che definiscono i criteri d'accesso in maniera autonoma). Inoltre, l'attuale sistema di selezione in base alla media aritmetica del 4.65 risulta profondamente insoddisfacente, in quanto è noto che un alunno con una media inferiore al 5 potrà superare molto difficilmente il primo anno di liceo. Il ritocco della media non avrebbe tuttavia senso: già in passato lo si era fatto, e le statistiche indicano in maniera chiara che nel giro di pochissimi anni il sistema si sia 'autoregolato' per ritornare ai tassi di ammissione precedenti. Confrontato a due situazioni tendenzialmente insoddisfacenti, quella attuale e quella prospettata dal progetto di riforma, il DECS ha deciso di riorientare la proposta, lavorando a stretto contatto con gli ordini scolastici del Secondario II e della formazione professionale per definire criteri e profili di accesso più precisi rispetto agli attuali (che tengano per esempio conto dell'acquisizione da parte degli allievi di competenze minime nei linguaggi fondamentali dell'italiano e della matematica). Il principio di volontarietà non è quindi messo in discussione; si tratta piuttosto di elaborare profili di ammissione più precisi, che possano

contribuire a un orientamento e a un convincimento efficace. Si dovrà riflettere sui contenuti di questi profili, sulla loro forma, e sulla loro modalità di gestione. Essi dovranno poi tenere debitamente conto delle tre dimensioni del Piano di studio (competenze trasversali, formazione generale e discipline di insegnamento), valorizzando competenze e conoscenze dell'allievo attraverso una modalità di valutazione agile, sostenibile e condivisa dagli ordini scolastici coinvolti.

3.6 Valutazione

Il dibattito animato attorno al passaggio agli ordini scolastici successivi coinvolge, più o meno direttamente, le proposte che il progetto di riforma ha formulato circa le modalità di valutazione. La *Scuola che verrà* distingueva tra tre tipi di valutazione: la valutazione diagnostica, la valutazione formativa (valutazione al servizio dell'apprendimento) e la valutazione sommativa. Senza voler riprendere nel dettaglio quanto esposto nel progetto, questa prima osservazione permette di smentire un'affermazione frequentemente riportata dalla stampa scritta, ma non solo: ovvero che *La scuola che verrà* voglia abolire le note, eliminando così l'insuccesso scolastico, diminuendo la qualità dell'insegnamento, democratizzando il successo, cancellando la fatica dell'apprendere ...

Le proposte del progetto circa la valutazione mirano naturalmente ad altri scopi, e cercano di immaginare in quale modo l'attuale sistema di valutazione - fortemente condizionato dalle note - possa essere perfezionato, integrando alla valutazione espressa in forma numerica, una valutazione complessiva che possa descrivere in modo maggiormente esplicito il raggiungimento da parte dell'allievo di competenze disciplinari e personali. In sostanza, si propone un sistema di valutazione che affianchi alle note scolastiche una descrizione delle competenze raggiunte, rendendo così conto dei tre ambiti valutativi precedentemente citati (diagnostico, formativo, sommativo). Questa valutazione 'integrata' si riflette nello strumento di formalizzazione immaginato dal progetto: il profilo dell'allievo (rispettivamente, il profilo della classe).

Le risposte al questionario sul tema della valutazione indicano con una certa chiarezza l'apertura dei rispondenti verso sistemi valutativi che associno alle note una descrizione delle competenze sviluppate (2/3 di favorevoli, 1/3 di contrari; il settore medio meno predisposto rispetto agli altri).

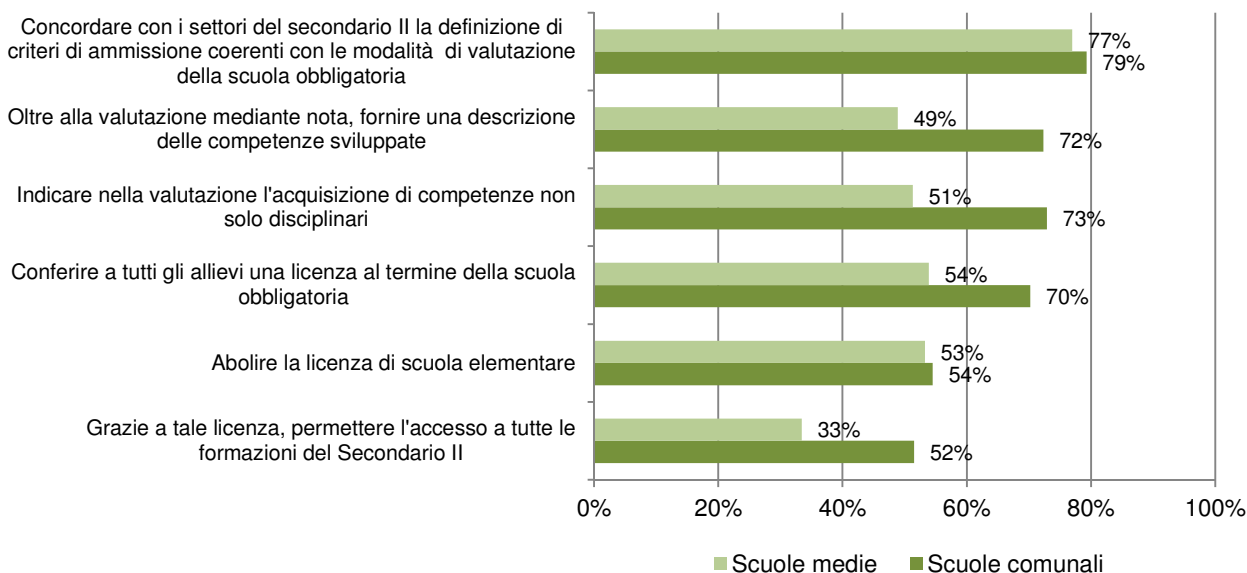


Grafico 3: aspetti della valutazione secondo l'ordine scolastico (condivisione 60-100%)

Tra le considerazioni libere espresse dai rispondenti sono in pochi a dichiarare apertamente di volere un sistema di valutazione basato unicamente sulle note. Diversamente, appaiono con una certa frequenza considerazioni che, mettendo in dubbio il valore didattico delle note e delle medie numeriche, intravedono nella valutazione delle competenze un sistema alternativo o perlomeno complementare alla valutazione numerica (soprattutto nel settore dell'infanzia ed elementare).

Le argomentazioni espresse nelle prese di posizione - che dal punto di vista della frequenza ricorrono con minore insistenza - assumono invece diverse sfumature, e toccano problematiche che vanno dalle riflessioni sul 'valore educativo delle note', ai dubbi sulle risorse che andrebbero messe in campo per attuare una valutazione integrata, e quindi sulla relazione tra costi e benefici. Una valutazione che includa la descrizione delle competenze, e che contribuisca alla stesura di un profilo dell'allievo, desta quindi perplessità in ragione delle modalità di una sua messa in pratica. Perplessità di tipo organizzativo: la valutazione per competenze e la stesura di un profilo dell'allievo sono viste come un ulteriore aggravio burocratico per il docente, che fatica a identificare i relativi benefici, a fronte di ipotizzati ingenti costi in termini di gestione e organizzazione. Perplessità circa i criteri (le competenze) che devono rientrare nella valutazione e il modo con il quale valutarli. Alcuni rispondenti intravedono poi il rischio di produrre una 'schedatura' dell'allievo, o un 'marchio indelebile' che lo accompagnerebbe durante tutto il suo percorso scolastico e formativo (soprattutto laddove la valutazione mette in evidenza difficoltà o lacune). Su questo tipo di argomentazione si innesta infine un terzo asse di riflessione critica, che mette in discussione il modello di valutazione proposto dal progetto di riforma in termini di equità: per alcuni rispondenti i dispositivi del profilo dell'allievo e della valutazione per competenze genererebbero disuguaglianze e disparità di trattamento, non riuscendo quindi a raggiungere l'obiettivo di equità prefissato dal progetto di riforma.

I timori concernenti la 'schedatura' o il 'marchio indelebile' sono stati espressi in vari contesti. Da un lato va ricordato che il sistema attuale non mette certo al riparo gli allievi da questi pericoli: l'attuale rapporto scolastico (giudizio) contiene affermazioni molto articolate che possono essere anche critiche e penalizzanti (spesso i giudizi, nonostante l'indicazione contraria data dalla scuola, sono consegnati dagli allievi a quei datori di lavoro che ne fanno esplicita richiesta). Inoltre le note stesse, se insufficienti o scarse, sono da sole un potente marchio che determina in modo molto forte il futuro degli allievi. Una soluzione prospettata per scongiurare l'etichettatura negativa, è che nei profili siano riportate unicamente le competenze acquisite, e non quelle ritenute insufficienti o non acquisite.

Al di là di questo aspetto, le preoccupazioni che emergono dalla consultazione e dalle risposte al questionario sono certamente dovute alla difficoltà di rappresentarsi la nuova modalità di valutazione, e al timore che essa risulti troppo complessa o onerosa per il docente. Si tratta di una preoccupazione più che legittima, certamente dovuta al fatto che il rapporto è stato particolarmente vago su questo punto (per esempio sulla forma e contenuti di un profilo dell'allievo o della classe). Senza voler anticipare le soluzioni che saranno proposte nel rapporto finale, è opportuno formulare alcuni principi che di certo dovranno guidare le proposte. Il principio fondamentale deve essere coerente con le intenzioni già espresse sopra, e cioè che la valutazione sia sostenibile e gestibile da parte dei docenti. Va ricordato che già oggi, attraverso il rapporto scolastico, è svolta una valutazione qualitativa che va al di là della pura attribuzione di note. In essi sono espressi giudizi articolati, che toccano non solo le conoscenze disciplinari, ma valutano aspetti che oggi, in accordo alla terminologia del nuovo Piano di studio, vengono denominati 'competenze trasversali'. Si può ipotizzare che i 'profili' abbiano delle affinità con i rapporti scolastici, essendo però più sistematici, e quindi anche comparabili. Si può altresì immaginare che essi sostituiscano i rapporti, compensando così l'onere lavorativo.

3.7 Personalizzazione e differenziazione

Personalizzazione e differenziazione raccolgono buoni consensi nel questionario (64 % di consensi sulla personalizzazione, 89% per i laboratori, 74% sulla differenziazione). Un dato interessante si ricava dal confronto tra l'appartenenza settoriale dei rispondenti: docenti o quadri scolastici provenienti dalla scuola dell'infanzia o elementare accolgono con maggiore entusiasmo le proposte del progetto di riforma in tema di personalizzazione e differenziazione, mentre il settore della scuola media attesta tassi di adesione inferiori.

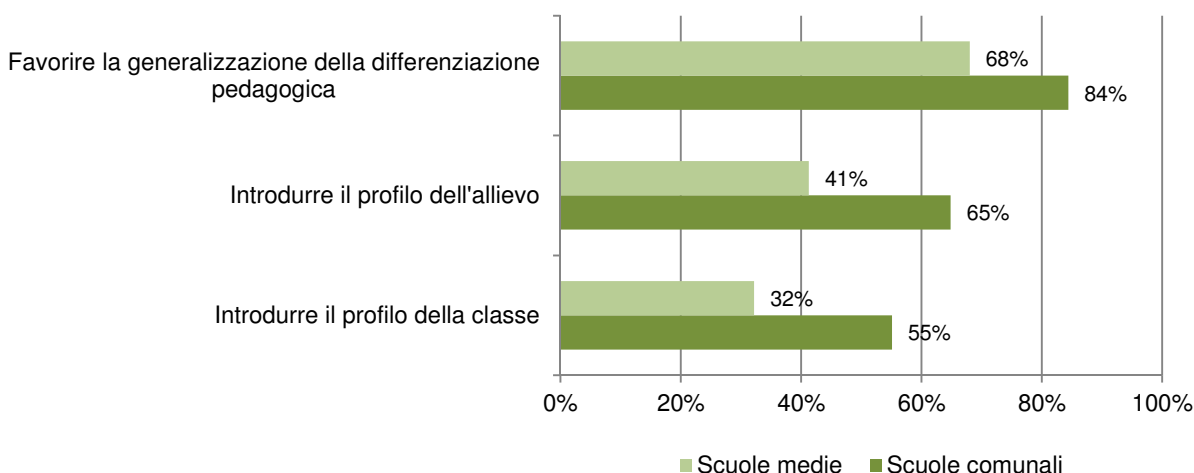


Grafico 4: aspetti della differenziazione secondo l'ordine scolastico (condivisione 60-100%)

Tra le prese di posizione della consultazione tradizionale invece, la tematica ha suscitato un dibattito che tendenzialmente tocca due aspetti. Il primo riguarda, pragmaticamente, le precondizioni necessarie alla messa in pratica di una pedagogia personalizzata e differenziata che una grande maggioranza di consultati identifica con il numero ridotto di allievi per classe e con l'accompagnamento mirato dei docenti in termini di formazione. Il secondo aspetto ruota invece attorno a 'questioni di fondo' e mette in discussione l'adeguatezza educativa di una pedagogia personalizzata e differenziata. In alcune prese di posizione viene difatti messa in discussione la ragionevolezza di proporre modelli educativi personalizzati e differenziati ad allievi che - sempre più spesso - vivono in un contesto sociale, familiare e culturale destrutturato. Confrontati con il carattere atomizzato e individualizzante della società, ci si chiede se non sia invece più ragionevole proporre una scuola omogenea, capace cioè di offrire agli allievi un percorso educativo solido e strutturato. Il timore evocato da alcuni tra i rispondenti (ripreso a tratti nella stampa scritta) è quello di un creare un sistema educativo che, al pari di un supermercato, offrirebbe all'allievo una paletta di prodotti tra i quali scegliere liberamente, in base ai propri gusti; un sistema educativo che tenderebbe dunque ad assecondare e a intrattenere gli allievi, piuttosto che a educarli.

Le argomentazioni che tematizzano il rischio di produrre una scuola come quella appena descritta, propongono un'associazione tra i concetti di differenziazione e frammentazione che va discussa. Differenziazione e personalizzazione non intendono destrutturare l'esperienza educativa degli allievi. Una struttura esiste, ma non è per tutti la stessa in quanto tiene conto dei diversi stili di apprendimento, delle diverse motivazioni e degli interessi individuali degli allievi. Una proposta formativa equa, nel senso di uguale per tutti, difficilmente può tenere conto di questi fattori determinanti. Affinché ciò possa avvenire è necessario affrontare le differenze che esistono nel modo di apprendere degli allievi attraverso delle misure di differenziazione. L'intento non è quello di facilitare loro il compito, o di proteggerli dall'insuccesso, ma bensì di garantire loro le migliori premesse e condizioni di apprendimento possibili.

Sempre a questo proposito va ricordato che sia il concordato HarmoS, sia il nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese sono profondamente marcati dal concetto di 'continuità': continuità tra gli ordini e i gradi scolastici; continuità tra le discipline che interagiscono attraverso la 'trasversalità'. Analogamente, La scuola che verrà (anche quando parla di differenziazione e di

personalizzazione) intende proporre una visione della scuola dell'obbligo integrata, che produca continuità nel condurre gli allievi verso i traguardi di fine ciclo. Lo stesso vale per un'altra proposta formulata dal progetto di riforma: l'introduzione di una griglia oraria flessibile vuole creare spiagge orarie più ampie che permettano una maggiore continuità didattica (evitando così, come qualcuno ha osservato, griglie orarie estremamente parcellizzate con un'ora di tedesco qui, seguita da un'ora di matematica, poi di scienze, ...).

Riprendendo invece il tema delle precondizioni, si ribadisce che non si intende procedere in assenza di risorse, e questo vale anche per la personalizzazione e la differenziazione. Nondimeno, come osservato da alcuni dei consultati, personalizzazione e differenziazione non sono concetti nuovi ed estranei alla scuola ticinese. A questo proposito è interessante richiamare alcune delle affermazioni espresse nelle prese di posizione e, in particolare, quelle che dichiarano come molte delle misure di personalizzazione e differenziazione esposte nel progetto di riforma siano già in uso nelle scuole ticinesi, anche se per raggiungerne la piena efficacia sono necessari ulteriori mezzi, e condizioni più adeguate. Il progetto di riforma intende andare in questa direzione, rendendo le pratiche didattiche della differenziazione maggiormente efficaci e diffuse, estendendone l'applicazione anche agli ordini scolastici che vi ricorrono oggi con minor frequenza (per esempio nella scuola media).

Considerato sia l'esito del questionario, sia il carattere complesso delle posizioni appena evocate, il DECS ritiene che la strada della personalizzazione e della differenziazione vada percorsa e approfondita, restando vigili su eventuali pericoli di derive nel senso della frammentazione e ponendo particolare attenzione alle 'buone pratiche' che già attualmente sono implementate nella scuola ticinese.

3.8 Coinvolgimento dei docenti nella progettazione

Alcune prese di posizione, prima di affrontare l'esame delle proposte della riforma, si interessano agli aspetti formali e procedurali della stesura e della messa in consultazione del documento *La scuola che verrà*: in termini relativi, e non assoluti, la maggior parte dei consultati che si esprime in merito manifesta perplessità sul coinvolgimento dei docenti nella fase di elaborazione del progetto (che giudicano scarso) e sulla composizione del Gruppo di lavoro (dal quale affermano essere assenti i docenti).

Il Gruppo di lavoro incaricato di sviluppare il progetto di riforma è composto esclusivamente da persone appartenenti al mondo della scuola, che vantano esperienze decennali in campo scolastico, e che nella scuola hanno ricoperto diversi ruoli (docenti, direttori, esperti, capigruppo, formatori, ...). L'affermazione che i membri del gruppo non conoscano la scuola - o che non vi appartengano - risulta essere poco legittima e per nulla veritiera. Inoltre, sebbene il gruppo possa essere considerato relativamente ristretto, la scelta di presentare il progetto in una sua forma intermedia - coinvolgendo già a questo stadio i colleghi insegnanti, le associazioni della scuola, nonché ogni singolo insegnante attraverso il questionario 'online' - attesta la volontà del DECS di coinvolgere in tempi brevi il maggior numero di attori del mondo della scuola. Da sottolineare inoltre la creazione di una piattaforma di dialogo riguardante il progetto di riforma, che si riunirà regolarmente e alla quale sono invitati i rappresentanti di tutte le associazioni, organizzazioni, movimenti e sindacati legati al mondo della scuola. La piattaforma di dialogo ha già avuto un primo incontro, durante il quale i partecipanti hanno potuto confrontarsi sui principi e gli aspetti generali del progetto di riforma. Nei prossimi incontri saranno invece affrontate tematiche più specifiche, inerenti alle proposte che il Gruppo di lavoro sta elaborando in vista del rapporto finale.

3.9 Architettura scolastica e autonomia degli istituti

Il progetto di riforma prendeva in considerazione istituti e sedi scolastiche da due diverse angolature: la prima architettonica e infrastrutturale (spazi per gli allievi, spazi per i docenti); la seconda organizzativa (autonomia finanziaria e gestionale degli istituti). In entrambi i casi, i risultati del questionario e quelli della consultazione tradizionale offrono una visione sfaccettata.

Le proposte del progetto di riforma sono valutate positivamente dai rispondenti al questionario, che attestano tassi molto alti di approvazione.

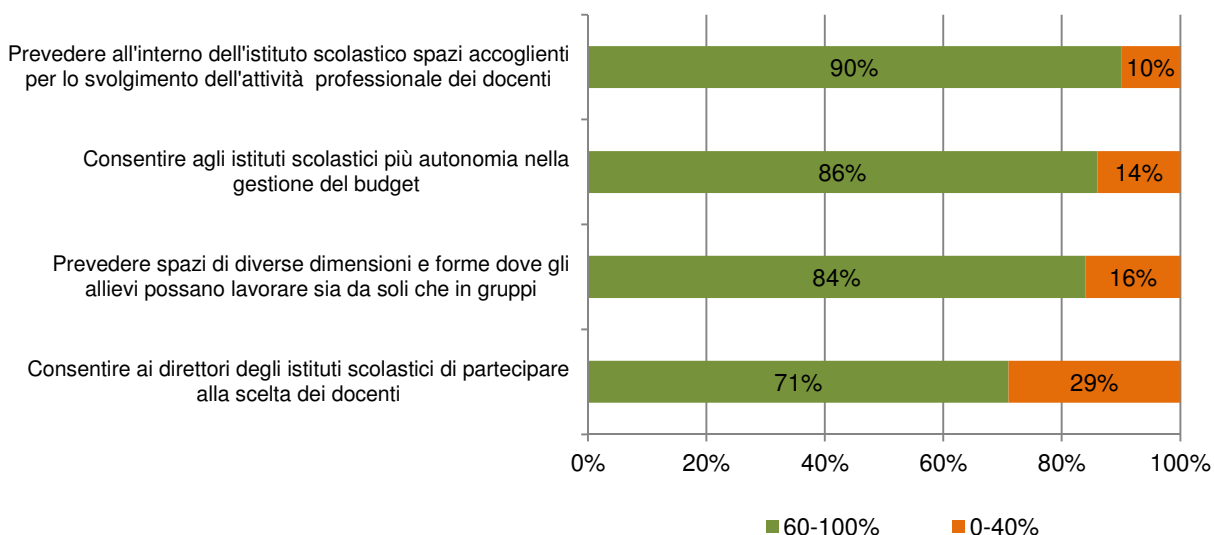


Grafico 5: condivisione dei diversi aspetti riferiti all'istituto secondo la popolazione totale

Le prese di posizione della consultazione tradizionale mettono invece in luce alcuni aspetti problematici (anche se, in termini di ricorrenza, la frequenza con la quale i consultati si esprimono a questo proposito è valutabile come bassa). Il primo problema, espresso con forza e chiarezza, è quello dello scollamento tra la natura delle proposte architettoniche e infrastrutturali, e lo stato attuale degli edifici e delle installazioni scolastiche. Il rapporto tra le proposte formulate dal progetto di riforma circa l'architettura scolastica e la variabile 'risorse' è ritenuto poco soddisfacente: impossibile immaginare per chi ha espresso un'opinione in proposito di raggiungere gli obiettivi della riforma senza massicci investimenti infrastrutturali.

Le affermazioni riguardanti l'autonomia finanziaria degli istituti, e riferite alla proposta di far partecipare i direttori nella procedura di scelta dei docenti, offrono invece una visione criticamente equilibrata che mette in evidenza sia i vantaggi, sia le possibili derive. Semplificando, numerose prese di posizione dichiarano di essere favorevoli a dotare gli istituti di maggiore autonomia, a condizione però di introdurre meccanismi di controllo (finanziario, progettuale e qualitativo). Non mancano poi alcune considerazioni critiche, che sollevano potenziali rischi associati a una maggiore autonomia degli istituti. Queste, essenzialmente, riguardano il rischio di creare disparità tra le diverse sedi scolastiche, generando concorrenza, e mettendo quindi in questione l'equità territoriale: si intravede insomma il pericolo di creare istituti deboli e forti, attrattivi e meno attrattivi. Si tratta di argomentazioni che trovano nondimeno interpretazioni contrastanti. Per alcuni un'attribuzione differenziata di risorse finanziarie agli istituti si giustifica proprio in ragione della loro collocazione geografica: istituti inseriti in un tessuto urbano, con una maggiore presenza di popolazione straniera composta da nuclei famigliari dai redditi modesti richiedono risorse diverse da istituti collocati in aree meno disagiate. A questo proposito altri consultati ipotizzano lo sviluppo di indicatori sulla base dei quali attribuire alle sedi risorse differenziate, che tengano conto delle differenze oggettivamente riscontrabili.

Le problematiche legate alle infrastrutture scolastiche sono indubbiamente complesse, soprattutto per quanto concerne gli aspetti finanziari. Quella finanziaria non è tuttavia l'unica variabile da tenere in considerazione. Lo spazio progettuale aperto dalla Scuola che verrà deve permettere di definire le relazioni tra le pratiche didattiche e gli spazi scolastici esistenti e quelli che saranno

edificati in futuro. Si tratta in primo luogo di definire i bisogni in base alle nuove esigenze didattiche, e poi di verificare la loro attualità. Il favore con il quale le proposte indicate nel progetto di riforma sono state accolte dai rispondenti al questionario confermano la necessità di una tale riflessione che, dal punto di vista finanziario, non implica necessariamente di mettere a disposizione risorse supplementari: in molti casi non si tratta di spendere di più, ma semplicemente di spendere, e costruire, diversamente. Al momento, per approfondire le proposte formulate nel progetto di riforma, il DECS ha coinvolto il Dipartimento ambiente costruzioni e design della SUPSI nell'elaborazione di proposte per adattare gli spazi scolastici esistenti, in modo da renderli più accoglienti, più funzionali e per predisporli ai bisogni formulati dalla Scuola che verrà. Nel contempo, il DECS sta esaminando - in collaborazione con la Sezione logistica del Dipartimento delle finanze e dell'economia - tutti i progetti di ristrutturazione e di costruzione di nuovi edifici scolastici, così da verificare la possibilità di includere nella pianificazione degli interventi i principi del progetto di riforma. Passando alla questione dell'autonomia organizzativa e gestionale degli istituti, e in particolare al rischio evocato di creare forti disparità e diseguaglianze, il DECS ritiene che il raggiungimento di una gestione più efficiente degli istituti non deve in alcun modo compromettere l'equità territoriale. Il mantenimento di questo equilibrio (tra efficienza ed equità territoriale) implica l'introduzione di forme di autonomia 'moderate', che si muovano all'interno di un quadro amministrativo delimitato e dotato di vincoli precisi. Indispensabile a questo scopo sviluppare un sistema di monitoraggio, capace di identificare e mettere in evidenza l'insorgere di disparità e di derive non desiderate.

In prospettiva

La pubblicazione del documento *La scuola che verrà. Idee per una riforma tra continuità e innovazione* ha rappresentato il primo punto di contatto tra le idee contenute nel progetto di riforma e il mondo della scuola. Questa fase preliminare di riflessione prevedeva in sostanza due operazioni: (ri)affermare i valori e i principi sui quali la scuola ticinese si fonda e immaginare come questi principi e valori, in un futuro prossimo, possano essere tradotti in pratiche didattiche, pedagogiche e organizzative. Il grado di condivisione di valori e principi è incoraggiante; le perplessità, i dubbi e le critiche esposte lo sono altrettanto: attestano un attaccamento alla scuola da parte di chi contribuisce a renderla viva e vitale; indicano agli estensori del progetto le zone d'ombra, i potenziali rischi, i margini di miglioramento e le strade alternative che possono essere percorse.

L'adesione generalizzata ai principi che guidano la scuola ticinese e il bisogno condiviso di promuovere una riforma possono apparire come dati scontati e poco significativi. Rappresentano in realtà precondizioni indispensabili, sulle quali il DECS e gli estensori del progetto possono appoggiarsi nel proseguire la progettazione della riforma. In un mondo segnato da rapidi mutamenti sociali, culturali ed economici, se la scuola ticinese vuole continuare a svolgere efficacemente il suo mandato, è indispensabile che adatti i propri strumenti organizzativi, le pratiche didattiche e le procedure in modo da poter promuovere efficacemente quei valori fondanti ai quali - lo si è affermato - *La scuola che verrà* non vuole rinunciare.

La sintesi di quella che si è chiamata un'ampia riflessione collettiva non rappresenta quindi un punto di arrivo, bensì una tappa intermedia: il primo passo verso la creazione di uno spazio condiviso di dialogo, che si auspica reciproco e costruttivo. Allo stesso tempo questo documento è un tassello al quale agganciare le successive fasi di progettazione della riforma: il prossimo obiettivo da raggiungere - al quale il Gruppo di lavoro si sta già dedicando - consiste nell'elaborazione di un progetto più dettagliato da mettere in consultazione, così da porre le basi per avviare le sperimentazioni.