



Scuola professionale artigianale e industriale
Scuola d'arte applicata
Scuola cantonale d'arte
Liceo artistico
Corsi per professionisti qualificati
Scuola specializzata superiore d'arte applicata

Via Brentani 18
Casella postale 4243

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

Centro scolastico per le industrie artistiche
6904 Lugano

telefono 091 815 20 11
fax 091 815 20 19
Funzionario
incaricato
telefono
e-mail

decs-csia.lugano@edu.ti.ch

Spettabile
Divisione scuola
Alla cortese attenzione del Direttore
Signor Emanuele Berger
Viale Portone 12 - Stabile Patria
6500 Bellinzona



Lugano, 11 maggio 2015

Ns. riferimento

Vs. riferimento

**PRESA DI POSIZIONE DEL COLLEGIO DEI DOCENTI DEL CSIA SUL
PROGETTO *LA SCUOLA CHE VERRÀ*.**

Favorevoli: 70

Contrari: 4

Astenuti: 1

Premessa

In qualità di docenti del settore professionale, siamo grati di essere stati coinvolti in questo progetto di riforma della scuola dell'obbligo. Vogliamo subito esprimere la nostra sintonia con i principi enunciati in *La scuola che verrà - Idee per una riforma tra continuità e innovazione*: aderiamo senza riserve alla visione etica del porre l'allievo al centro, facendo leva sull'educabilità, sull'inclusività e sull'eterogeneità, garantendo a tutti una maggiore equità.

Il documento elaborato dal gruppo di lavoro del DECS ci sembra tuttavia muoversi in una direzione diversa rispetto a ciò che esso stesso auspica. In tempi di ristrettezze finanziarie ha il pregio di voler investire nella scuola, ma non ne individua le priorità. Se a un primo sguardo tanti enunciati sono senza dubbio condivisibili, da una prospettiva più ampia la proposta genera in noi delusione. La stessa lettura del documento mette a dura prova per la scarsità di contenuti che possano motivare il docente e incentivarlo a uno scambio di idee. Non si tratta di un testo in grado di aprire veramente il dibattito sulla scuola; esso illustra un modello preconfezionato e poco invitante.

Cultura, equità sociale, pedagogia differenziata

Questo modello, in cui la “pedagogia differenziata” diventa un nuovo “In principio era il Verbo”, sembra rimanere fermo al principio di base: non diventa un vero disegno educativo né si assume responsabilità operative, inoltrandosi invece sulla strada di un tecnicismo riformista, pedagogicamente autoritario che, immaginiamo, si rifletterà anche sui regolamenti applicativi (un assaggio lo abbiamo in *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese*). Il tema dell'uguaglianza e della disuguaglianza non viene affrontato nella sua problematicità, ma è spostato sul terreno di una generica riduzione della selezione (obiettivo non dichiarato ma implicito). La scuola equa, la scuola democratica, non è la scuola che non seleziona: fuori c'è un mondo sempre meno democratico, una macchina che lascia sempre meno spazio ai deboli. La scuola del futuro, se vuole essere equa e democratica, deve riuscire a porre un argine a questa forza, deve emancipare tutti, deve trasmettere il piacere del fare fatica per riuscire a fare qualcosa: se verrà meno a questo suo compito, i deboli diverranno il “mondo grigio” a cui essa non avrà saputo dare gli anticorpi necessari.

Alla base di questo primo documento in consultazione vi è l'idea di privilegiare il “come” insegnare. Questa scelta genera delusione nei docenti, votati a considerare l'esperienza conoscitiva da un punto di vista più ampio: occorre invece darci più fiducia, valorizzando il nostro ruolo e la nostra responsabilità professionale nella costruzione della relazione educativa, alla base di ogni processo di insegnamento / apprendimento. In nome di un approccio pedagogico autoreferenziale e di un sistema involontariamente soffocante e formalizzato, il documento *La scuola che verrà* elude o sacrifica la relazione tra scolari / studenti e docenti all'interno dello spazio in cui essi si ritrovano settimana dopo settimana per costruire insieme. È quanto i giovani continueranno a fare in seguito, con altri obiettivi e con modalità diverse, nelle nostre scuole professionali. Questo spazio comune, questo lavoro da fare insieme, sono le materie, che permettono alla scuola di essere luogo di cultura e – attraverso quest'ultima – di essere aperta anche al contesto sociale esterno.

Contenuti motivanti e relazione educativa

L'aspetto centrale, che riguarda tutti i ruoli che ruotano attorno alla scuola, spingendo ognuno ad assumersi le proprie responsabilità, è **che cosa occorre insegnare e apprendere**. In primo luogo questa domanda coinvolge scolari / studenti e insegnanti. Le materie, in quanto spazio comune, hanno una valenza “insegnante” e possono così essere un potente strumento di democrazia: perché anche i maestri imparano insegnando ai loro allievi.

Non bisogna inoltre dimenticare il ruolo essenziale, eppure non scontato, dei “maestri”. Questi ultimi, ci ricorda il filosofo Gilles Deleuze, non sono quelli che ti dicono di fare come loro ma «quelli che ci dicono di fare **con loro**» (*Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna 1971).

“Maestri” e contenuti. Come scrive Howard Gardner in *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel XXI secolo* (Feltrinelli, Milano 2011), i **contenuti sono motivanti**. La motivazione è forza: perciò i contenuti sono il **motore del sapere**, ciò che alla lunga genera piacere in virtù di un’«esperienza della conoscenza intima, e per questo mai del tutto decifrabile; una qualità non misurabile, e per questo sempre un po’ magica» (Lina Bertola, «Ridiamo senso alla scuola», *La Regione Ticino*, 26 marzo 2015). Nel progetto dipartimentale, invece, i contenuti appaiono sviliti. Dal progetto del DECS si evince un’idea dell’educazione quanto mai astratta, come accade spesso d’incontrarla in bocca ad alcuni pedagogisti che si caratterizzano per scarsa esperienza sul terreno. Lo studente diventa una figura da manuale, perdendo quello spessore che ne fa una persona a tutto tondo con cui impegnarsi in un percorso educativo difficile ma entusiasmante.

La frammentazione e i suoi rischi

Uno dei problemi maggiori del mondo attuale è l’incapacità di sopportare quella che viene chiamata “noia”. Essa va scacciata con ogni mezzo. Trenta secondi di silenzio nella conversazione con qualcuno diventano insopportabili: non sta accadendo nulla. Non è evitando in modo ossessivo ogni noia, ostacolo e fatica, ogni tempo apparentemente morto che la scuola può, con le famiglie, aiutare i giovani a crescere. Non è trasformando la scuola in una sorta di supermercato in cui ognuno sceglie gli articoli che preferisce, magari accompagnato dal succedersi delle musicchette di fondo (giusto per rendere più gradevole il tutto) che si costruisce il futuro. Non è trasformando la scuola in un “non luogo”, in cui si continua a esibire il passaporto-portfolio, che si formeranno individui capaci di affrontare i problemi, gli ostacoli e le difficoltà della vita. Il rischio è quello di una perdita d’identità, di un aumento della solitudine all’interno di gruppi «a geometria variabile», p.14.

Con perseveranza e generosità intellettuale, la scuola deve favorire relazioni autentiche e durature, a volte conflittuali, che producano davvero socialità. Crediamo che soltanto attraverso un sistema più saldo e con scelte decise si possa andare incontro ai più deboli con strategie davvero democratiche e differenziate, facendo capo anche al “buon senso” che aiuta a trovare soluzioni - classi meno numerose, sostegno, docenti di appoggio, continuità nella programmazione - di fronte ai problemi concreti. La griglia oraria deve trovare un compromesso tra flessibilità (per sperimentare e accogliere le emergenze) e stabilità (per dare sicurezza). Solo conservando la sua natura di coraggioso luogo di cultura la scuola può continuare, come sta già facendo, ad avere un ruolo centrale nei processi d’inclusione. È necessaria una responsabilità assunta in prima persona dal singolo docente rispetto al singolo studente in relazione a qualcosa di preciso (lo studio di qualcosa). **Differenziare – ossia modulare, proporzionare – non equivale ad atomizzare, a frammentare le attività** dovendo poi applicare in maniera compulsiva monitoraggio e schemi valutativi «diagnostici» (p. 24). Differenziare non significa frammentare pure spazialmente, pensan-

do che corridoi o atri delle scuole possano tramutarsi in luoghi flessibili per «lavorare a gruppi o permettere agli allievi di studiare» (p. 41). Quanto siano inadatti spazi del genere, lo sappiamo fin troppo bene noi del CSIA per averlo vissuto anni sulla nostra pelle.

Questa scuola, che vorrebbe costruire un sapere più solido (p. 3) e che ostenta la differenziazione uniformando paradossalmente tutto sotto un unico punto di vista, ci fa paura. Dice di incoraggiare la collaborazione spontanea (p. 34), ma rischia di soffocarla con una burocratizzazione dei ruoli (particolarmente evidente nel documento *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese*) destinata a togliere spazio all'esercizio del pensiero. Il docente, espropriato delle sue funzioni intellettuali e delle sue vere competenze nella trattazione dei dilemmi educativi, corre il rischio di diventare meno esecutore di sequenze protocollari, servitore di una certa pedagogia che rinvia soprattutto a se stessa e che, con i suoi fondamenti epistemologici, è parte integrante di un dispositivo di sorveglianza permanente diffusosi dalla fine degli anni Ottanta a oggi. A questa pedagogia s'ispirano i due istituti di formazione dei docenti operanti nel Cantone (DFA e IUFFP).

Cultura e competenze

All'interno del quadro delineato s'inserisce il discorso sul cosiddetto insegnamento per **competenze**: «Un importante cambiamento è già in atto attraverso la revisione dei *Piani di studio*, che, pur mantenendo una continuità con il passato, propone il rinnovamento dei *curricula* attraverso un'accentuata visione unitaria dell'intera scuola obbligatoria e una didattica per competenze». (p. 5). Il modello proposto in *La scuola che verrà* spiana la strada a questo tipo d'insegnamento. Quando si parla di competenze la difficoltà è che sembra assolutamente ragionevole perseguirle. Chi può mai dichiararsi contrario ad una scuola che trasmette competenze? Qui però non si tratta della comune nozione di competenza contrapposta all'incompetenza di chi ignora e non sa fare. Il valore che questo termine è andato acquisendo non è per nulla neutrale: le competenze a cui ci si riferisce sono funzionali all'acquisizione della massima duttilità rispetto al mercato. Per avere un'idea di che cosa significhi "competenza" nel linguaggio scolastico attuale si può leggere l'introduzione al testo *PISA 2012. Approfondimenti tematici*, dove s'incontra questa affermazione: «PISA non si prefigge di verificare se gli allievi padroneggino i contenuti delle varie discipline scolastiche. Si propone piuttosto di individuare in quale misura le loro competenze permettano agli allievi di gestire le situazioni della vita quotidiana e se siano in grado di affrontare le sfide della vita futura». Ora, nessuno vuole che scolari e studenti non sappiano gestire situazioni della vita quotidiana e non siano in grado di affrontare le sfide della vita futura. Il fatto è: "la vita futura" è qualcosa che è già in gran parte costruito e deciso. PISA è emanazione diretta della Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Nessuno vuol vedere perversi disegni d'insieme volti a trasformare la società per meglio asservirla alle esigenze economiche, ma sta di fatto che la no-

zione di competenza circolante è questa e che ha, inevitabilmente, un suo profilo fin troppo chiaro. Questo profilo è sposato anche qui da noi: «L'approccio per competenze - che si contrappone ad un modello che incita ad assimilare le conoscenze senza interrogarsi sulla loro effettiva utilità - impiega una parte dei saperi disciplinari come risorse per risolvere problemi, per realizzare progetti, per prendere decisioni» (Emanuele Berger, «Le competenze a scuola. Una strada verso la democratizzazione», *Verifiche*, 45, n. 5, pp. 26-30). È qui che la conoscenza e la cultura diventano la componente essenziale di una resistenza a questo risolvere problemi, realizzare progetti, prendere decisioni, a questo inquietante "interrogarsi sulla loro effettiva utilità" che, a meno di essere ingenui, prendono il loro senso in un contesto preciso e non in una società indeterminata.

Nella nostra scuola odierna non c'è un modello di conoscenza in cui si inciti ad assimilare conoscenze passivamente! Non si vede perché, a un modello che non corrisponde alla realtà, si debba contrapporre il modello delle competenze. Il punto è sforzarsi per declinare in modo organico cultura e competenze, in un incessante, reciproco e mai meccanico riversarsi dell'uno nell'altro **attorno a solidi contenuti formativi**. Questa è la responsabilità della scuola e, particolarmente, della scuola dell'obbligo. All'interno di questo quadro, in cui la potenza della bellezza e la lucidità nei confronti di quella porzione di mondo che ci troviamo ad attraversare si nutrono vicendevolmente, potrà forse accadere più spesso quanto occorre a un tale che «mentre studiava all'università, non essendo troppo interessato alle materie classiche, si iscrisse ad un corso di calligrafia. Così, solo per il piacere di farlo. Presto abbandonò gli studi e fondò una propria azienda informatica. E quegli aspetti culturali ed estetici di cui si nutrì in maniera assolutamente gratuita, gli furono in seguito anche utili, poiché fu il primo a elaborare la possibilità di applicare dei caratteri particolarmente eleganti alla scrittura tramite computer. Quel tale si chiamava Steve Jobs» (E. Berger, «Le competenze a scuola. Una strada verso la democratizzazione», cit.).

Una bella storia, ma non certamente da celebrare in modo così perentorio, tanto da cancellare ogni altra considerazione, trasformandola in uno scintillante «coup de dés» che «jamais n'abolira le hasard». La vertiginosa impensabilità del caso, per Mallarmé, ha tuttavia la sua fodera: «le hasard vaincu, mot par mot».

Conclusioni

In conclusione, pensando al CSIA, guardiamo con particolare preoccupazione al destino dell'educazione visiva nella scuola dell'obbligo a causa di un proliferare di opzioni, atelier e laboratori (la frammentazione, superiore a quella già esistente, cui si accennava sopra). È facile scivolare su un terreno solo superficialmente creativo. Non dimentichiamo che per ragioni puramente economiche nella nostra scuola è stato eliminato il "corso unitario" con funzione propedeutica e che oggi i nostri studenti sono catapultati fin dal primo anno nella formazione professionale senza

quel filtro che aveva dato nel tempo risultati apprezzabili. Scrive Giovanni Anceschi nel numero monografico della rivista "Il Verri" (n. 43, giugno 2010): «Oggi osserviamo che nel nostro contesto surmoderno c'è [...] una richiesta forte di propedeutica. Sembra proprio che i discenti si aspettino che chi di dovere abbia il coraggio di proporre (in generale ma soprattutto davanti a loro che si stanno educando) che cosa bisogna sapere prima e che cosa viene poi».

In sintesi:

- **Non vengono considerati adeguatamente i rapporti fra scuola e cultura; si ha l'impressione che quest'ultima sia percepita come una sorta di ostacolo all'equità sociale, all'interno di una visione che contrappone artificiosamente conoscenze e competenze;**
- **Il sistema scolastico così concepito è chiuso su sé stesso, macchinoso e autoreferenziale, incapace di far fronte alla complessità sociale;**
- **La proposta didattica importa un modello astratto anziché tener conto di un contesto specifico e dell'esperienza della scuola ticinese (tra i punti di riferimento privilegiati ci sono i documenti del Ministero dell'educazione dell'Ontario);**
- **I ruoli dentro la scuola sono appiattiti e le relazioni fra "attori" sono banalizzate, burocratizzate e predefinite secondo procedure protocollari;**
- **Il pensiero critico, inventivo e creativo corre il pericolo di ritrovarsi svilito, benché nelle intenzioni il documento del DECS non voglia certo andare in questo senso;**
- **Viene svilita e negata la funzione arricchente della fatica nell'imparare: pazientemente, con momenti di stasi e improvvise accelerazioni, essa conduce al piacere di un rapporto più intimo e naturale con la realtà attraverso la conoscenza e il fare;**
- **La proposta del DECS sarebbe potuta nascere da una discussione fra le parti. Ha imboccato, invece, un'altra strada rendendo così difficile lo scambio di idee: nei fatti la tabella di marcia dipartimentale fa pensare a una procedura che difficilmente potrà tenere conto dei suggerimenti pervenuti.**

Per il Collegio dei docenti del CSIA

Alberto Bianda, Presidente

