

**PRESA DI POSIZIONE
SUL RAPPORTO RELATIVO ALLA SPERIMENTAZIONE
DEL SUPERAMENTO DEI CORSI A e B NELLA SCUOLA MEDIA**

Il Movimento della Scuola crede da sempre nella potenzialità dei sistemi scolastici di fungere da canali di emancipazione. In questa prospettiva, esso attribuisce al processo educativo la capacità – mai automatica, ma storicamente e politicamente contendibile – di sottrarre la scuola ai vincoli della mera riproduzione sociale che ne hanno spesso caratterizzato il funzionamento. Coerentemente con questa visione, il MdS è convinto che la differenziazione strutturale degli allievi all'interno della scuola dell'obbligo debba essere superata perché ritiene che ritardare il più possibile il momento in cui i curricula si differenziano strutturalmente contribuisca a relativizzare il peso delle origini sociali nel determinare i percorsi formativi futuri degli allievi e delle allieve.

Sono questi convincimenti a costituire la bussola di orientamento del Movimento della Scuola e a spiegare perché esso sia, sul piano dei principi, favorevole al superamento dei corsi A e B. Tuttavia, il MdS ritiene che tale superamento possa risultare credibile e politicamente sostenibile solo a precise condizioni. In particolare, esso deve poggiare su basi solide e chiaramente argomentate:

- si deve dimostrare in modo inattaccabile che la scelta adottata comporti un miglioramento effettivo della qualità dell'apprendimento per tutte e tutti;
- si deve essere in grado di fornire al corpo insegnante garanzie concrete che il modello alternativo non determini un peggioramento delle condizioni di lavoro, chiarendo con trasparenza l'entità e la natura delle risorse aggiuntive necessarie;
- il superamento del vecchio modello deve configurarsi come un progetto che punti realmente alla riuscita formativa di tutte e tutti, e non come una semplice riorganizzazione del sistema volta a renderlo più efficiente o socialmente accettabile nel rilancio della sua funzione di riproduzione delle disuguaglianze sociali (magari sotto la veste della valorizzazione dei "talenti" e delle propensioni individuali);
- ci si deve infine coordinare con le scuole del settore secondario II, affinché il cambiamento sia governato anche sul terreno delle sue ricadute sul comparto post-obbligatorio.

Il Movimento della Scuola ha seguito così con interesse la sperimentazione sul superamento dei livelli e ha partecipato in modo attivo agli incontri del gruppo di accompagnamento, incontri in cui il dialogo è sempre stato costruttivo. Tuttavia, non ha ritenuto di sottoscrivere il rapporto del gruppo di accompagnamento in quanto è giunto alla conclusione che lo svolgimento della sperimentazione e

l'analisi che se ne è fatta, a partire dalle scelte metodologiche adottate per misurarne la validità, rendano decisamente fragili le basi su cui ci si propone di varare il dispositivo che dovrebbe finalmente permettere il superamento dei corsi A e B.

Riportiamo di seguito la sintesi delle considerazioni che la rappresentante della nostra associazione ha maturato a conclusione del lavoro del gruppo di accompagnamento di cui ha fatto parte. Un testo più lungo e articolato sulla questione è disponibile sul sito della nostra associazione.

1. Considerazioni sulla definizione degli obiettivi

Il rapporto indica, nella parte introduttiva, l'intento di promuovere "maggiore equità, accessibilità e qualità nella formazione scolastica obbligatoria" mediante l'adozione della co-docenza. Nelle conclusioni, tuttavia, gli obiettivi vengono riformulati facendo riferimento all'idea di mantenere la qualità dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento in assenza della distinzione tra corsi. Appare evidente una discrepanza fra obiettivi originari (*miglioramento* delle condizioni precedenti) e obiettivi formulati *in fieri* (*mantenimento* delle condizioni precedenti). Già quest'ambiguità nella formulazione rende confusi i termini degli obiettivi che ci si è prefissi di raggiungere con la sperimentazione; ma al di là di questo poco chiaro riferimento, vi sono altri aspetti riguardanti la definizione degli obiettivi che non convincono e che impediscono di giudicare il raggiungimento degli obiettivi stessi.

1.1 Ambiguità nella nozione di equità

La nozione di "equità" non risulta definita in modo operativo. Le possibili interpretazioni includono:

- *Equità formale*, ottenuta tramite l'eliminazione della menzione attitudinale in pagella. In tale accezione, l'obiettivo risulta raggiunto indipendentemente dalle pratiche didattiche adottate.
- *Equità sostanziale*, intesa come accesso effettivo ai contenuti più complessi e loro acquisizione da parte di tutti gli allievi. I dati del CIRSE indicano tuttavia che gli allievi che presentano uno svantaggio alla fine della seconda media lo mantengono anche negli anni successivi.
- *Equità nelle opportunità nel post-obbligo*, indipendentemente dal contesto socioeconomico. La sperimentazione non ha raccolto dati relativi allo status socioeconomico delle famiglie, né ha indagato l'impatto sulle opportunità al termine della scuola media¹. La raccolta dati non prosegue oltre la quarta.

¹I dati riguardanti le iscrizioni al post-obbligo, raccolti dall'UOSP, non sembrano discostarsi da quelli degli anni precedenti.

Quale di queste interpretazioni è quella da adottare? In assenza di una definizione chiara e verificabile, l'obiettivo di equità non può essere considerato adeguatamente indagato.

1.2 Qualità dell'insegnamento: limiti metodologici

L'indagine della PHGR di Coira mirava a valutare la qualità dell'insegnamento. Tuttavia:

- non è stato previsto un gruppo di controllo per un confronto sincronico;
- non erano disponibili dati precedenti per un confronto diacronico.

Ne deriva l'impossibilità di verificare se la qualità sia stata effettivamente mantenuta (come indicato negli obiettivi). Inoltre, la raccolta dati si è conclusa alcuni mesi prima della fine della sperimentazione, limitando ulteriormente la solidità delle conclusioni.

1.3 Risultati di apprendimento

I risultati di apprendimento non figuravano tra gli obiettivi iniziali e non sono stati oggetto di un'analisi sistematica.

- La raccolta dei dati sugli apprendimenti, per quanto riguarda la terza, non è stata svolta tramite prove standardizzate. I dati relativi risultano poi "inquinati" da vari fattori, fra i quali gli obiettivi iniziali (che non prevedevano la raccolta di dati utili alla valutazione della sperimentazione), il coinvolgimento nella creazione degli item dei docenti impegnati nella sperimentazione, la possibilità per gli insegnanti di visionare le prove in anticipo.
- La raccolta dei dati sugli apprendimenti alla fine della quarta era basata su prove standardizzate, i cui contenuti sono stati elaborati dagli esperti di materia. Al contrario delle prove di terza, queste non hanno potuto essere visionate in anticipo dai docenti. Tuttavia, il materiale creato dagli esperti di matematica quattro anni prima era inizialmente stato calibrato sulle competenze dei corsi A e B, e ha poi dovuto essere modificato riferendosi a un numero limitato di ambiti di competenza. Non è possibile, pertanto, determinare se sono stati raggiunti i traguardi di competenza relativi al terzo ciclo, anche perché le prove in questione non hanno potuto essere visionate dai membri del gruppo di accompagnamento.

Per quanto riguarda il tedesco, la somministrazione di prove in modalità informatica ha permesso di valutare unicamente la competenza passiva della lingua (comprensione orale e scritta).

2. Considerazioni sulla raccolta dei dati

La raccolta dei dati è risultata eterogenea e non coordinata tra i diversi organi coinvolti (PHGR, DFA-SUPSI, direzioni delle sedi, esperte...), con le seguenti criticità:

- assenza di uniformità nella definizione del campione, delle variabili e dei criteri di rilevamento;
- impossibilità di confrontare in modo coerente i dati provenienti da sedi e modelli diversi;

- differenze significative tra le sedi (ad esempio, somministrazione non uniforme di questionari agli allievi);
- ibridazione dei modelli, che ha reso poco significativa la loro distinzione.

Il gruppo SCATT della PHGR ha esteso la ricerca al secondo anno, ma la limitatezza dei fondi ha comportato una riduzione degli obiettivi e della raccolta dei dati. All'interno di questa analisi, il campione dei docenti di tedesco si è rivelato troppo ridotto per risultare statisticamente significativo. Nel rapporto del gruppo di accompagnamento, i dati delle prove di terza e quarta media vengono presentati in modo equiparabile, nonostante differenze sostanziali negli obiettivi e nelle modalità di rilevamento.

3. Considerazioni sulle conclusioni del rapporto

Riteniamo che il rapporto presentato rimanga troppo vago su alcuni punti per noi rilevanti e che emergono, a livello di letteratura scientifica sull'argomento, come gli elementi principali da tenere in considerazione per evitare problematiche.

3.1 Sgravio orario

L'implementazione della riforma richiede uno sgravio adeguato. Tuttavia:

- non sono state condotte analisi per quantificare il tempo aggiuntivo richiesto ai docenti;
- mancano dati per poter effettuare una stima del fabbisogno orario;
- i docenti concordano sul fatto che un'ora di sgravio non sia minimamente sufficiente.

In assenza di una quantificazione precisa, non è possibile stimare il fabbisogno di personale e, di conseguenza, valutare l'entità delle risorse finanziarie necessarie.

3.2 Traguardi di competenza

Il superamento dei livelli non può essere implementato senza una definizione chiara dei traguardi di competenza. Si rileva, ad esempio, che:

- nelle prove di quarta, in matematica, non sono stati valutati ambiti fondamentali quali "Funzioni" e "Probabilità e statistica", inoltre non risulta se siano stati affrontati (e in che misura) argomenti quali le disequazioni, il calcolo letterale e i numeri radicali;
- non risultano chiari i criteri di attribuzione delle valutazioni, in particolare nelle sedi che hanno utilizzato verifiche differenziate.

L'assenza di traguardi di competenza esplicitati e condivisi non permette di avere una visione nitida degli argomenti trattati e dell'approfondimento raggiunto nelle sedi sperimentali. La mancanza di accesso a documenti quali le prove di quarta non permette di avere un quadro completo degli apprendimenti.

3.3 Problematiche strutturali della co-docenza

Le criticità emerse — sgravio, accoppiamento dei docenti, organizzazione, formazione, spazi e risorse — sono ricorrenti nella letteratura sulla co-docenza e non risultano sempre risolvibili. Riteniamo che esse non possano essere liquidate come “sfide” ma debbano costituire condizioni vincolanti per qualsiasi ampliamento della sperimentazione.

3.4. Problemi non risolti riguardanti la differenziazione

Sia il rapporto di Coira che il rapporto dei formatori, così come i resoconti delle sedi e il rapporto delle esperte, mettono in luce la difficoltà di differenziare sia verso il basso che verso l'alto, permettendo, al contempo, “di valorizzare i talenti di ognuno” (cfr. Rapporto di maggioranza parziale). Non emerge, dai resoconti, un approccio comune: alcuni docenti reputano che nelle verifiche differenziate si debbano richiedere compiti diversi a seconda del livello presunto. Da qui, dunque, emergono problematiche legate alla valutazione (la verifica differenziata non può essere valutata con lo stesso approccio con cui si valuta quella regolare).

3.5. Fumosità nella definizione dei criteri di valutazione

Nel rapporto di maggioranza (8205-R1) si spiega che la sperimentazione deve fondarsi sul principio secondo cui: *[...] tutto l'insegnamento e quindi la successiva valutazione sia sommativa [...] che certificativa [...] sia unica per tutti gli allievi e basata su criteri uguali.*

Il rapporto del gruppo di accompagnamento nell'introduzione specifica che la sperimentazione ha fra i suoi principi cardine la valutazione in contesti differenziati, basata “sull'adozione di criteri trasparenti e condivisi, orientati ai traguardi di competenza, alla progressione dell'apprendimento e al suo sostegno in considerazione della varietà delle esigenze formative”. Dopo due anni di sperimentazione, appare chiara la difficoltà di definire tali criteri, come si evince dai rapporti delle direzioni e dai dati raccolti dalla PHGR . Anche da questo punto di vista la sperimentazione si è rivelata incapace di dare una risposta alle esigenze iniziali: in assenza di criteri definiti e condivisi, risulterebbe inutile assegnare ai docenti coinvolti delle ore di formazione specifiche sulla valutazione.

I limiti sopraelencati sono stati segnalati in seno al gruppo di accompagnamento e alla capo-sezione. In particolare, diverse delle fragilità indicate figuravano in una tabella di sintesi della sperimentazione che è stata inviata dalla rappresentante del MdS a tutti i membri durante la fase iniziale della stesura del rapporto.