

Editoriale

Il 10 dicembre scorso, a Napoli, organizzato dall'Università Federico II e con la partecipazione di rappresentanti delle scuole e dell'Amministrazione scolastica, si è svolto un seminario di studio su "Esami di Stato e test di accesso all'Università". Un tema di cui si è soliti parlare a fine estate, il periodo in cui è vivamente attuale, ma che poi si dimentica e non perchè non vi siano riflessioni serie e valide che varrebbe la pena di approfondire e sviluppare ma solo perchè non ci si fa a rincorrere tutto, manca il tempo e manca chi si occupi di organizzarne una soluzione condivisa.

D'estate, dopo aver sostenuto gli esami di Stato, chi vuole proseguire gli studi deve sottoporsi ad un test, selettivo per alcuni corsi di laurea, solo orientativo per altri. Nell'uno e nell'altro caso quello del test si è rivelato uno strumento inadeguato, che è servito finora più a far spendere soldi e a gestire amministrativamente il processo di accesso all'Università che a dare garanzie di scelte oggettive sui due versanti dell'ammissione e dell'orientamento. In definitiva uno strumento molto discusso specie per i contenuti che propone, che sta contribuendo a separare sempre di più, invece che unire, istruzione secondaria e istruzione universitaria. C'è una legge al riguardo che è completamente disattesa, malgrado i quattro anni trascorsi dalla sua emanazione. È la legge n.1 del 11 gennaio 2007, che regolamenta gli Esami di Stato conclusivi della scuola secondaria di secondo grado e che prevede — addirittura — di potenziare il raccordo tra la scuola e le università, di valorizzare la qualità dei risultati scolastici degli studenti e di incentivare l'eccellenza degli studenti.

Se ai test universitari si aggiungono quelli utilizzati nelle indagini nazionali e internazionali sul rendimento scolastico dei nostri alunni, gestiti dall'INVALSI ci si rende conto di quale azione discutibilissima e disaggregatrice del sistema dell'istruzione si stia svolgendo. Ci si rende conto di quanto inesistente sia il contributo di queste azioni a favore della crescita della cultura della valutazione e quanto invece l'uso del test su larga scala — che il progresso dell'informatica e della tecnologia ha reso sempre più frequente — sia divenuto lo strumento privilegiato della gestione politica e amministrativa dei processi. Ma la cultura e la formazione sembrano entrarci poco. Manca il riferimento a un progetto chiaro e condiviso e talora si ha l'impressione che se ne parli senza alcuna consapevolezza, neppure del suo porsi dal punto di vista storico.

Quando negli anni '60 fu realizzata la prima indagine dell'IEA, l'associazione internazionale per la valutazione del profitto educativo, essa richiese circa dieci anni

per l'elaborazione dei risultati. Risultati che dovevano servire a confrontare l'efficacia dei sistemi scolastici dei Paesi partecipanti sulla base dei punteggi ottenuti nei test somministrati. L'indagine riguardò la lingua madre e la matematica e l'Italia vi partecipò in modo ufficiale per il possesso della lingua, mentre per la matematica la partecipazione fu solo ufficiosa per la non uniformità di vedute che su tale argomento aveva manifestato la comunità matematica di allora (contraria fu anche l'UMI che tale si mantenne fino agli anni '90).

In occasione della presentazione dei risultati dell'indagine IEA, nella sede del CNR a Roma nel novembre del 1973, l'allora Ministro Malfatti affermò che essi costituivano un autentico "elettroshock" per la scuola italiana. Malgrado ciò, anche le presentazioni dei risultati delle rilevazioni successive sono state accompagnate da affermazioni di uguale sconcertante delusione fino in verità a quelle di questi giorni conclusivi del 2010 che sembrano rasserenarci perché gli studenti italiani hanno guadagnato punti e posizioni sia nella lettura che nelle scienze e in matematica pare addirittura che i miglioramenti siano tali da far prevedere che l'emergenza formativa di cui tanto si è parlato forse non esisterà più. Potere dei test!

Ma torniamo all'indagine realizzata dall'IEA. La sua particolarità consisteva nel fatto di essere centrata sui programmi d'insegnamento esistenti nei vari Paesi, programmi sui quali negli anni '50 e '60 c'era stato un consistente movimento internazionale di aggiornamento (storico ed eccezionale quello per la matematica!). Uno dei principali problemi affrontati dagli esperti dell'IEA nella preparazione delle batterie di test fu quello di rispettare i programmi ufficiali vigenti nei Paesi partecipanti al fine da salvaguardare l'opportunità di apprendere offerta ai giovani dai rispettivi ordinamenti. L'efficacia di un sistema scolastico era misurata, infatti, dal divario tra programmi previsti per legge e programmi realmente appresi dagli alunni.

L'IEA è oggi ancora operativa ma ha notevolmente mutato l'obiettivo della sua attività. Un maggiore spazio ha conquistato l'indagine PISA/OCSE che non è legata ai programmi d'insegnamento ma, per i quindicenni, pone l'accento su cosa è importante sapere e saper fare con quello che si apprende a scuola per risolvere quei problemi della vita quotidiana che l'esercizio della cittadinanza attiva impone.

Nella preparazione delle prove, il lavoro degli esperti del PISA/OCSE è diverso dal lavoro degli esperti dell'IEA; non ci sono programmi d'insegnamento da conoscere, analizzare e rispettare. Il lavoro degli esperti del PISA/OCSE è piuttosto quello di leggere la realtà per individuarvi quei problemi e quelle questioni della quotidianità che appaiono rilevanti e che comportano il possesso di specifiche conoscenze e competenze e, conseguentemente, proporre formulate nel modo migliore.

In definitiva il PISA/OCSE attua una visione del lavoro d'indagine che sposta l'attenzione dai problemi dell'insegnamento, programmi e metodi didattici, ai problemi dell'apprendimento; al "che cosa" deve essere appreso, e questo porta a sua volta, al problema più generale del "che cosa" è veramente importante e essenziale di ciascuna

disciplina di studio, che cos'è che è così significativo di matematica, di scienze, di filosofia, che vale la pena di essere insegnato, compreso e appreso, visto che non si può insegnare tutto.

Ed è questa la trasformazione che dagli anni '90 ha interessato i sistemi scolastici di tutto il mondo e che in Italia si è concretizzata e completata (in quanto già vigente per le scuole del primo ciclo, elementare e media) con l'avvenuto riordino degli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado. Dal 1° settembre di quest'anno circa 600 000 giovani studenti, tredicenni e quattordicenni, frequentano la prima classe dei nuovi licei, nuovi istituti tecnici e nuovi istituti professionali.

“Nuovi” per aspetti di struttura, di organizzazione e di quadri orario ma nuovi anche per il fatto che non ci sono più programmi d'insegnamento “ministeriali” — dettati dal Superiore Ministero — ma solo indicazioni o linee guida “nazionali”, validi cioè per l'intero territorio nazionale. È questa la novità culturale più significativa oggi attuata ma già prescritta dalle leggi sull'autonomia scolastica varate più di un decennio fa, in accordo a quanto avveniva a livello internazionale e che trovava la sua giustificazione nei risultati delle ricerche scientifiche e pedagogiche. Una novità che però — a quattro mesi dall'inizio dell'anno scolastico — non appare percepita, nè capita, nè veicolata come tale, neppure dai documenti ministeriali delle “indicazioni” e delle “linee guida”!

Non si tratta di una semplice differenza terminologica ma di qualcosa di molto più sostanziale che comporta anche due compiti e due livelli di responsabilità diversi. Le indicazioni, la loro individuazione e definizione, sono una responsabilità dell'Amministrazione Centrale; il programma, la sua progettazione e attuazione, è invece un compito che spetta alle scuole e ai docenti.

Le indicazioni rappresentano, o meglio dovrebbero rappresentare, secondo la norma, l'insieme delle tappe, delle mete di conoscenze, abilità e competenze, disciplinari e interdisciplinari, che tutte le scuole dell'intero territorio nazionale debbono perseguire. Il programma è l'itinerario didattico elaborato dai docenti, è — come recita il dizionario — “l'esposizione ordinata e particolareggiata di ciò che si deve fare” per il raggiungimento di quegli obiettivi che le indicazioni pongono a traguardo dell'azione didattica.

Ricade dunque nella sfera di responsabilità delle istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro piena autonomia — amministrativa, organizzativa e didattica — di garantire agli studenti il raggiungimento degli obiettivi fissati a livello nazionale ovvero di far sì che tali obiettivi non siano solo oggetto della definizione di un piano di lavoro ma siano effettivamente tradotti in risultati di apprendimento.

A questa opera di valutazione delle scuole si aggiunge quella dell'INVALSI — Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione — che proprio in ragione dell'autonomia è chiamato ad una funzione di grande importanza strategica, utile a salvaguardare l'unitarietà del sistema dell'istruzione, e cioè di

accertare e valutare in quale misura quegli obiettivi siano acquisiti dagli studenti delle scuole dell'intero territorio nazionale. E ciò presuppone che quegli obiettivi siano chiari e comprensibili per tutti e siano conosciuti da tutti, docenti e alunni ma anche da parte dell'Università che saprà così a che cosa riferirsi nella preparazione dei suoi test di accesso. E da questi "nuovi" test anche l'istruzione superiore potrà trarne il suo giovamento.

Già dall'inizio dell'estate scorsa, l'Amministrazione centrale ha assolto al suo compito. I testi delle indicazioni sono stati elaborati da commissioni ministeriali, costituite distintamente per i licei e per gli istituti tecnici e professionali e con una presenza consistente di docenti universitari. I testi sono oggi oggetto di lettura e interpretazione e nelle scuole gli insegnanti ne stanno discutendo manifestando talora critiche e perplessità e segnalando limiti e carenze. Cosa prevedibile proprio per la novità del lavoro che ha prodotto tali documenti e per l'impegno e le difficoltà che esso comportava sul piano intellettuale e della gestione dei saperi. Difficoltà che hanno tormentato il cammino delle commissioni ministeriali e che è rilevabile anche nella diversa impostazione e diversa struttura e diversi "nomi" con i quali i due documenti prodotti, delle indicazioni per i licei e delle linee guida per i tecnici e professionali, si presentano. E così per l'insegnamento delle scienze che nei tecnici si chiamano "*scienze integrate*" e nei licei continuano a essere *fisica* e *scienze naturali*. E per la Geometria del primo biennio: nei licei è limitata a quella piana, nei tecnici e nei professionali è sia piana che solida.

Ma altri ancora sono i segni delle difficoltà affrontate nel corso dei lavori di redazione e forse è mancato un vero dibattito, non c'è stato un reale coinvolgimento e chi se ne è occupato si è perso su tante questioni anche semantiche, compreso l'uso di termini quali competenze o anche "organizzatori concettuali" o "concetti unificanti", senza avere chiarezza del lavoro da fare.

Potrà essere vero allora — come osservano in molti — che i testi delle indicazioni e delle linee guida continuano a evidenziare più le caratteristiche dei "programmi" d'insegnamento insistendo su prescrizioni di carattere metodologico, operazione che con molta probabilità riesce più agevole perchè più comune, che indicare in modo inequivocabile le conoscenze e le competenze, disciplinari e interdisciplinari, da porre a traguardo dell'azione didattica da sviluppare nelle scuole. E sarà vero che anche la prescrittività di obiettivi e risultati di apprendimento descritti nelle Indicazioni sia messa in discussione dal fatto che per molte discipline si propongono ai docenti elenchi di "argomenti" in cui scegliere. È il caso ad esempio della filosofia ove, al quinto anno, si prescrive di affrontare almeno quattro autori o problemi della filosofia del Novecento scelti tra: a) *Husserl e la fenomenologia*; b) *Freud e la psicanalisi*; c) *Heidegger e l'esistenzialismo*; d) *il neoidealismo italiano* e) *Wittgenstein e la filosofia analitica*; f) *vitalismo e pragmatismo*; g) *la filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia*; h) *interpretazioni e sviluppi del marxismo, in particolare di quello italiano*; i) *temi*

e problemi di filosofia politica; l) gli sviluppi della riflessione epistemologica; m) la filosofia del linguaggio; n) l'ermeneutica filosofica. Meglio invece quanto è scritto per la matematica, forse uno dei passi migliori, meglio riusciti delle Indicazioni per i licei: Nell'anno finale lo studente approfondirà la comprensione del metodo assiomatico e la sua utilità concettuale e metodologica anche dal punto di vista della modellizzazione matematica. Gli esempi verranno tratti dal contesto dell'aritmetica, della geometria euclidea o della probabilità ma è lasciata alla scelta dell'insegnante la decisione di quale settore disciplinare privilegiare allo scopo. Si rimanda ad una scelta del docente, ad una libertà che si alimenta del gusto e delle propensioni di studio, ma che non viene meno al compito di fissare l'obiettivo, la meta prescrittiva da raggiungere: la comprensione del metodo assiomatico.

Rimane allora aperto il problema di riflettere se questa modalità di proporre elenchi in cui scegliere che rischia di inficiare molto del cambiamento che si vuole realizzare e che non riguarda la sola filosofia ma interessa anche altre discipline, sia superabile con una più accorta selezione di ciò che è da ritenere veramente significativo e importante oppure costituisca una via obbligatoria. A ciò si aggiunge anche la critica, particolarmente viva tra i docenti, che le indicazioni e le linee guida e molto di più le indicazioni, appaiono proporre percorsi (più che "mete") troppo ambiziosi e poco "sostenibili" rispetto alle ore di lezione assegnate.

Tutti problemi rilevanti che occorre affrontare prima di tutto con la conoscenza dei testi, favorendone la lettura critica e moltiplicando le occasioni di incontro e di riflessione. Occorre evitare cioè che tutto rimanga inattuato e lo stesso lavoro fatto dalle commissioni ministeriali reso inutile.

Può darsi, in definitiva, che i documenti prodotti veramente con corrispondano alle aspettative, che le indicazioni e le linee guida siano scritte male, in modo incoerente e non chiaro come è per la matematica ove il prodotto non appare commisurato ad una storia così ricca di risultati, di discussioni e di passioni didattiche. E questo può dipendere dal fatto che gli stessi esperti che ci hanno lavorato non abbiano ben compreso quello che a loro veniva chiesto e può darsi ancora che nessuno abbia saputo spiegarglielo veramente bene.

Il tempo per correggere però c'è! Ma per farlo occorre capire il problema, capire che si deve lavorare nella direzione maturata a livello internazionale e fissata nella legge dell'autonomia; occorre andare avanti, proseguire il lavoro già fatto emendando quei testi e traendone "*il troppo e il vano*". Abbiamo il tempo per farlo visto che la legge, saggiamente, ha previsto di aggiornarli e adeguarli periodicamente, renderli sempre più rispondenti ai principi pedagogici e normativi che li ispirano e cioè, fondamentalmente, di non essere programmi con prescrizioni metodologiche, ma prescrizione dei risultati di apprendimento da conseguire a conclusione dei percorsi di studio e quindi di adeguarli sempre più alla funzione di guida che devono svolgere. Una funzione che mira a:

- Avere scuole e docenti che lavorano per il raggiungimento dei medesimi obiettivi, disciplinari e interdisciplinari, nazionali, essenziali e comprensibili per tutti
- Avere studenti consapevoli delle mete di conoscenze, abilità e competenze verso cui dirigere il proprio impegno di studio
- Avere prove di verifica costruite per accertare l'apprendimento di quegli obiettivi e utilizzabili quale riferimento da parte delle scuole, dell'Amministrazione per gli esami di Stato, dell'Invalsi per le indagini di sistema; da parte dell'Università per le prove di accesso ai corsi di laurea e con ciò rinsaldare il vincolo con la scuola secondaria di secondo grado, riducendo quella divisione che si è andata progressivamente ad accentuare.
- Avere un sistema dell'istruzione in cui tutte le parti sanno di concorrere al raggiungimento di un fine comune: mettere i giovani nelle condizioni di sapere e saper fare ciò che è essenziale per la loro formazione di uomini e di cittadini e avere chiaro riferimento di ciò che a loro è richiesto per accedere al lavoro o proseguire negli studi, per superare esami conclusivi dei percorsi di studio e affrontare consapevolmente test di accesso all'università o ad altri ambiti della formazione professionale e del mondo del lavoro.

Questo è il progetto sotteso al sistema dell'istruzione che in questi anni si è andato costruendo e fondamentale vi è la richiesta, alla collettività accademica e culturale, della rivisitazione e riorganizzazione delle discipline, di selezione di ciò che è importante e essenziale. Inutile dunque perdersi in rivoli di considerazioni e discussioni divergenti. Inutile perdersi anche nel discettare su *esami* e *test* se non si fissa, com'è nel progetto, il "che cosa" essi devono riguardare. Inutile rincorrere esagerazioni teoriche non commisurate alla modestia intellettuale delle questioni. Perché, in definitiva, esami e test sono strumenti e gli strumenti si possono modificare, affinare, rendere sempre più corrispondenti a quello che vogliamo farci. Come le posate che usiamo per mangiare o come le ruote dei carri, gli strumenti sono teleonomici, artefatti utili per la realizzazione di un fine, rispondono cioè ad un progetto intenzionale dell'uomo. Quale il nostro progetto! Quello della costruzione coerente del sistema dell'istruzione e della formazione, cui ci si è finora riferiti e che si può altresì condensare nel progetto di consegnare ai giovani l'essenza della nostra storia. Al riguardo viene in aiuto un'immagine usata dal grande Newton: se ho fatto più degli altri, se ho visto più lontano, è perché sono salito sulle spalle dei giganti. Il progetto allora è portare "più in alto" i nostri alunni, farli salire sulle spalle "di un pensiero collettivo" perché possano meglio vedere e meglio vivere questa realtà che si troveranno di fronte. E un modo concreto per farlo, per aiutarli, è di indicare loro ciò che è importante comprendere e apprendere nella sconfinata miniera del sapere. Fatto questo potremo impegnare docenti e studenti nei rispettivi compiti di insegnamento e di apprendimento delle

“gemme” selezionate. E fatto anche questo potremo trovare gli strumenti adatti, test ed esami compresi, per accertare e valutare il grado di acquisizione di conoscenze e competenze.

La Mathesis e il Periodico di Matematiche volgeranno al tema delle Indicazioni e delle Linee Guida l’attenzione che esse meritano. In questo fascicolo ne trattano in modo diretto gli articoli di A. Giambò, A. Lanza, S. Maracchia, C. Toffalori. La sintesi di questi articoli, come gli altri che seguiranno, contribuiranno ad arricchire la documentazione già in rete nella sezione specifica del sito della Società. Una serie di iniziative continueranno ad essere sviluppate dalle sezioni Mathesis in varie parti del territorio nazionale. E ai convegni, sul tema, già tenuti a Foggia e Crotone seguiranno, nella prima parte dell’anno, i convegni organizzati dalle sezioni di Piacenza, Caserta, Grottaglie, Gioia del Colle e Castellammare di Stabia. A questi, già preannunciati, se ne aggiungeranno altri e certamente il Congresso Nazionale Mathesis che nel 2011 sarà celebrato a Caserta dal 27 al 29 Ottobre e avrà per tema: “*Ad un anno dalle Indicazioni e Linee Guida per i nuovi licei, istituti tecnici e professionali. Che cosa insegnare e apprendere di Matematica*”.

Emilio Ambrisi