

Lezione tenuta all'Agnesi nel seminario sul Biennio dalla Professoressa Tiziana Pedrizzi il 4-3-08 .
Testo non rivisto dalla relatrice

Il nodo della scuola attuale

Ciò su cui, nello scenario della scuola attuale si punta, non è più la definizione dell'offerta formativa, definizione che tanto ha impegnato i Docenti negli anni passati. E' una fase nuova per noi che usciamo da decenni in cui il peso e la serietà della scuola si misuravano dalle ore dedicate alle programmazioni. L'interesse oggi, che viene soprattutto da fuori Italia ,verte su quello che imparano gli studenti, per la semplice ragione che i sistemi economici e sociali si sono accorti che investono molte risorse (soldi, insegnanti, ecc) ma non è sicuro che questo investimento diventi apprendimento. E per tale ragione i sistemi si sono messi a misurare: ecco allora PISA di cui avrete sentito parlare ,ecco perché tornano le prove INVALSI.

La nostra normativa scolastica recente tende ad avvalorare questa tendenza per la quale viene avanti il problema della valutazione degli apprendimenti e degli apprendimenti circa il core curriculum, per la quale l'interesse è tutto spostato su quello che imparano gli studenti.

Pertanto va precisato che il modello degli assi culturali proposto da Documento sul Biennio va considerato anzitutto come uno strumento per definire gli esiti formativi degli allievi, non è tanto riferito alla vostra programmazione, il Documento infatti va nella direzione sopra indicata , sulla quale si sta muovendo anche l'Italia; per la nostra cultura scolastica non è cosa facile , dato che non possediamo una cultura quantitativa. E' difficile stabilire la causa di questa mancanza, ma è un dato :il nostro paese è uno dei più allergici alle misurazioni oggettive, soprattutto per le misurazioni della scuola, per la quale si sono spese migliaia di parole per dire che il rapporto studenti e insegnanti è immisurabile. Per certi versi è vero, ma non per tutto. E' ad esempio misurabile se uno sappia mettere l'h dinnanzi alla a!

La richiesta che viene fatta alla scuola media

Va tenuto presente che , già da quest'anno, alla fine delle terza media si deve fare una certificazione delle competenze per aree disciplinari , cioè ,finiti gli esami di terza media, gli insegnanti si dovrebbero radunare e scrivere per ciascuna area disciplinare cosa sappiano fare gli studenti .Poi riprenderemo il significato analitico del "cosa sanno fare " gli allievi. Comunque i docenti devono esprimere in modo abbastanza descrittivo cosa sappiano fare gli allievi.

Segnale ancor più forte: è anche prevista una IV prova , stabilita con decreto legislativo dell'ottobre 2007, dove è anche prevista la ripresa del censuario INVALSI. Questa quarta prova è da realizzare già da quest'anno. Dunque la media ,che non è stata martellata di riforme come le elementari o di sperimentazioni come le superiori, è nel mirino . La IV prova è un test a risposte chiuse quindi standardizzato, che viene dal centro . L'insegnante dovrà contare le risposte giuste . Non si sa ancora se sarà dentro il voto dell'esame o a lato di esso , più probabilmente farà parte dell'esame. Se sarà dentro il voto dell'esame ne condizionerà l'esito. A lato, rischia di essere una certificazione aggiuntiva che riuscirà però ad essere più stringente di quella dell'esame. Poiché la promozione alle medie è abbastanza scontata , questa immissione dentro l'esame della IV prova non sembra possa portare uno sconvolgimento totale, ma è comunque una novità.

Qual è il problema di queste prove standardizzate? Da un lato si misurano i docenti, dall'altro, sul fronte studenti, si può innalzare il livello delle bocciature.

Prospettive per la superiore

Quale suggerimento viene da questo alla scuola superiore? E' che si prospetta anche per la maturità l'ipotesi di una prova standardizzata. Questo perché è una tendenza internazionale, ad esempio in Gran Bretagna si fanno gli esami solo così, mentre in Germania il voto di maturità risulta per metà dal curriculum e per metà dalla prova standardizzata. Non dimentichiamo che l'Art.3 della legge 53, mai abrogato , sulla base della quale si fanno le valutazioni INVALSI e che parla di valutazione e certificazione, prevede che gli esami finali vengano effettuati con una parte di valutazione

standardizzata esterna. Quando è stata fatta la vecchia riforma di maturità, abbiamo avuto tre prove, ma la terza prova , secondo lo stesso Ministro di allora ,Berlinguer, doveva venire da Roma. Era una serie di items (20) un po' come la fate voi, ma fatta dal centro. L'obiettivo era quello di equilibrare, di dare una misurazione più centralizzata e oggettiva agli esiti. Poi è successa una evoluzione per cui si è fatta una maturità tutta interna, poi una maturità mezza esterna e mezza interna, però questo è solo un pannicello caldo, lo sappiamo tutti, non risolve i problemi dell'attendibilità dei risultati, che è il problema fondamentale della scuola .

Va detto che in molti casi i test INVALSI fatti nel passato non erano neppure essi molto attendibili perché non c'era la disponibilità da parte delle classi, anche questo comunque è un indicatore, un indicatore di motivazione.

La necessità di una valutazione stringente, anche se non tutti i giorni, non tutti gli anni perché sarebbe uno spreco, è ormai sentita . Si parla di valutazione almeno in alcuni punti chiave, e nel sistema italiano questi punti chiave sono la terza media e la maturità, in cui una parte di valutazione può essere standardizzata ed esterna . Come detto , sta già avvenendo nella terza media, è probabile che avvenga anche in futuro alla maturità . Quando furono approvate le tre prove di maturità, un ordine del giorno del Parlamento, approvato a maggioranza, conteneva questa indicazione, che poi non è stata seguita. Potrebbe essere realizzata in futuro a lato dell'esame, ma se anche così fosse, conterebbe comunque di più .

Ripeto , io sto dicendovi i criteri con cui usare gli assi culturali del Biennio: le prove standardizzate sono in relazione con gli esiti formativi che sono scritti relativamente ai vari assi .Quelle tabelle che accompagnano i vari assi sono più cogenti dei programmi vecchi.

I motivi della censura della valutazione oggettiva

Davanti a questa tendenza verso una valutazione oggettiva si può osservare che così si innalza il livello delle bocciature , le quali , è provato, non servono a niente dal punto di vista dell'apprendimento

Che non servano è dimostrato dal fatto che ,come istituto giuridico, non esistono quasi più nei sistemi scolastici europei, a seguito di una grande quantità di ricerche fatte negli anni. Ciò è provato anche nell'ambito delle ricerche PISA : i ragazzi ripetenti , presenti alle medie, hanno il livello più basso. In alcuni casi specifici, sia chiaro, quando la ripetenza è una sanzione morale e comportamentale , può essere utile, ma non serve a sanare le carenze.

Però, siccome da noi la ripetenza giuridicamente esiste, è successo che si è obnubilato qualsiasi fotografia dei livelli raggiunti. Il motivo è semplice: poiché fotografare un livello raggiunto negativo significa bocciare, non si è detto che quel livello era negativo e non si è bocciato . Questo obnubilamento è avvenuto anche in un sistema come le elementari che ha delle forme giuridiche per le bocciature molto complesse .

Poi si è anche diffusa l'idea che dire a uno che ha quattro e che lo si deve bocciare vuol dire deprimerlo e non farlo andare avanti. Il risultato è che l'idea di fotografare in modo oggettivo il livello di attendibilità è stata censurata e tale censura è arrivata anche alla superiore, dove ci sono più ragioni di questa censura perché noi alle superiori abbiamo la normativa della bocciatura. Tutti abbiamo visto che la nuova normativa sui debiti è una reintroduzione degli esami di riparazione, altrimenti nella famosa seconda seduta non si potrebbe bocciare. Dunque siamo tornati alla normativa per cui se dichiaro una insufficienza non posso promuovere.

La logica che c'è adesso presenta pertanto due lati contraddittorii.

Da un lato si fa sì che i soggetti siano a scuola il più a lungo possibile perché c'è bisogno di avere una percentuale la più bassa possibile di analfabeti . E c'è il problema del come affrontare la bocciatura quando l'alfabetizzazione non viene raggiunta (per le ragioni dette sopra, c'è il rischio di obnubilare tutto)

Ricordo che la cosa imprescindibile è che occorre che i giovani siano alfabeti perché gli analfabeti non sanno leggere le istruzioni, non sanno leggere gli orari del tram, usando il termine nel senso più lato possibile, gli analfabeti non sono in grado di far funzionare una società perché essa richiede

appunto un certo livello di alfabetizzazione. Dunque la società ha bisogno di gente che sappia leggere e scrivere e che sappia capire, se no si ingrippa.

Questa esigenza ha mosso tutta la storia sui 16 anni, sull'obbligo, sulle risorse umane.

Dall'altro lato c'è l'esigenza di avere chiari gli esiti dei soggetti, sapere cosa sanno davvero, il che vuol dire distinguere tra alfabeti e analfabeti, trovare un modo per evitare che tutte le vacche siano nere, nonostante obblighi, esami di riparazioni, possibilità di bocciature.

La situazione attuale è questa: c'è un livello di inattendibilità delle certificazioni italiane che, per un sistema, è insostenibile. Questa è una delle ragioni per cui andrà avanti la tendenza che vi ho illustrato.

La IV prova è stata pensata perché il ventaglio di variabilità dei voti degli insegnanti di terza media è troppo ampio.

In passato, per omogeneizzare, in alcuni casi l'unica possibilità era il rimescolare le classi nel passato, io da Preside dicevo: questa docente dà sempre quattro, questa dà sempre 8, rimescoliamo le classi. Il tutto perché non si può cambiare la testa dei docenti: nella varietà della valutazione dei docenti (uno lassista, l'altro ristretto) contano, emergono infatti delle caratteristiche di fondo del soggetto docente, che riguardano il suo rapporto con la realtà, con il mondo, con gli altri uomini o donne. Si tratta di caratteristiche non cambiabili, a meno che non si proceda alla lobectomia, ovviamente usando l'enfasi.

Come sarà effettuata una valutazione oggettiva e cosa verrà valutato, criteri essenziali

L'unico modo per arrivare ad una omogeneizzazione, modo verso cui ci si orienta, per esempio con la IV prova, è lasciare liberi gli insegnanti per una parte del curriculum, in modo che non tutti i voti debbano essere standardizzati, questa viene chiamata valutazione interna, essa generalmente riguarda le materie non del core curriculum. Il core curriculum è un concetto appena accennato all'inizio che ora riprendo

Infatti sul core curriculum non si scherza, ma cos'è?

Dobbiamo rifarci a PISA, a INVALSI: è costituito dalle discipline di italiano e di matematica, poi dalle scienze. Nelle prove delle scuole professionali regionali le prove standardizzate riguardano anche inglese e informatica.

In Francia hanno discusso sulla terza media e si è parlato di "zoccolo" costituito da francese, matematica, informatica e seconda lingua. In merito al core curriculum, tra linee di pensiero scolastiche europee ed extraeuropee c'è differenza: a livello internazionale la triade lingua madre, matematica e scienze è di matrice americana, l'Europa vorrebbe aggiungere almeno la seconda lingua e poi l'informatica, anche se con le CDL (in quanto certificazioni esterne) si è comunque ottenuto qualcosa, e anche se si riconosce che testare le competenze informatiche è assai complicato (ci vuole un fracco di tempo per osservare le performances). L'Europa avrebbe anche interesse per le Scienze Umane, ma testare in questo campo è difficile: è un'area delicata ideologicamente, ci vorranno anni per poter testare in questo campo.

Il core curriculum su cui si attesta la volontà di certificare sono dunque le tre discipline suddette. Per la lingua l'Europa vuol trasformare il framework delle lingue da offerta a forma standardizzata di certificazione.

Sottolineo che la certificazione non va intesa su tutto l'arco della formazione, ma va intesa nel senso che l'interesse dei sistemi è di presidiare gli aspetti irrinunciabili, fondamentali e strumentali degli apprendimenti.

Questo non è solo un risparmio di tempo e di energie, ma è anche corretto dal punto di vista della sensibilità democratica. Un conto è testare che il ragazzo sappia capire ciò che legge, o l'ortografia, un conto è testare le abilità di storia. Qui l'aspetto oggettivo è meno facilmente reperibile, infatti se testando le abilità in storia utilizzo le categorie delle Annales piuttosto che le categorie della storia evenemenziale, è chiaro che indirizzo in modo forte anche l'insegnamento.

Dunque si privilegiano certi insegnamenti, ma anche, all'interno degli insegnamenti, gli aspetti strumentali. Se vedete quanto viene detto per gli assi culturali, trovate le colonne che parlano di

conoscenze, abilità, competenze. Anche queste categorie sono frutto di una tendenza che viene dall'estero. Qualsiasi governo che verrà porterà avanti questo indirizzo che permette una valutazione delle competenze. Dietro la decisione del puntare sulla valutazione ci sono decisioni che provengono sia dal mondo della scuola che dell'economia

Nella storia della valutazione INVALSI c'è un elemento significativo: nel primo anno di Fioroni la valutazione è stata fatta attraverso un campionario, il che non serve a niente, il secondo anno è stato fatto come censuario, cioè per tutte le scuole, con a maggio un campionario che però è l'anticipo del censuario. Dal 2008-9 tornerà il censuario anche per le scuole superiori, obbligatorio. Si vedrà se poi basterà un campionario significativo all'interno di ogni scuola (50 studenti per l'Agnesi, ad esempio)

Nel vostro caso voi siete un Liceo, i campionamenti non considereranno i vostri sotto indirizzi

Dalla scuola dei mille progetti alla scuola del core curriculum

Le scuole debbono tener conto, attrezzarsi per questa linea. La linea che risale all'89, quella dei "mille fiori fioriscano" (esperimentazioni e progetti) aveva una sua motivazione, è stata concepita nel senso di svecchiare, di portare dentro la scuola delle cose nuove più varie, più motivanti, con la logica, per dirla con un vecchio motto della "campagna che assedia la città" cioè dei Progetti che assediano il curriculum. Oggi che siamo nel 2008 questa linea non è più l'unica, oggi è importante capire che

- ci si orienta sul controllo del core curriculum e sui livelli degli studenti in questo core curriculum
- ci saranno forme di valutazione più standardizzate e forme di valutazione interne.

Cosa potrà succedere e cosa è successo in passato in merito alla valutazione INVALSI

Ci si può chiedere quale sollecitazione sarà costituita per le scuole dalle forme di valutazione INVALSI che verranno proposte, dato che in passato in alcune scuole non è successo nulla e la valutazione è stato tempo sprecato. In realtà in passato le reazioni delle scuole sono state diverse, alcune hanno preso i test, li hanno sottoposti a critica. Ora, criticare e protestare, motivando, vuol dire prendere sul serio i test.

Alcune scuole, prendendo sul serio le sollecitazioni dei test, hanno riprogettato il loro curriculum anche su questi test. Questo costruire il curriculum solo in funzione dei test può anche essere pericoloso, così è considerato nel mondo anglosassone, però in Italia vuol dire iniziare una marcia di avvicinamento all'idea della valutazione.

Altri hanno utilizzato gli esiti dei test INVALSI per pubblicità, cioè invece di far veder i loro centomila progetti, hanno presentato gli esiti. La scuola campionata poteva infatti esporre gli esiti.

Moltissimi Presidi invece hanno messo nel cassetto gli esiti, perché la fama della scuola era superiore agli esiti, altre scuole hanno deciso di lavorare di più, altre se ne sono fregate. Però, anche se per il prossimo test daranno riservato l'esito, si potrà innescare un meccanismo automatico di pubblicizzazione: basta che una scuola pubblicizzi i suoi dati e si pone la domanda del come mai l'altra scuola non li pubblicizzi. Si può innescare un meccanismo di rincorsa.

Nel passato la situazione era diversa: c'era la paura, da parte del Ministero, di una protesta, poi era lo inizio di una esperienza, c'era la volontarietà e la riservatezza. Chi ha voluto capire ha capito, chi non ha voluto no e si è tornati un po' indietro. Ma ora si va avanti e chi è andato avanti è stato lo stesso ministro che prima era tornato indietro, ciò significa che la partita è cruciale, su di essa si giocheranno gli investimenti.

Una linea di tendenza che ha un'origine non troppo vicina

Che cosa si rimprovera alle Indicazioni ministeriali di Fioroni uscite sui vari ordini di scuola? Proprio il fatto di non aver messo a fuoco il discorso degli esiti. Qual è il pregio che anche i commentatori più ostili concedono al vostro Documento sull'Obbligo? Il fatto di aver organizzato il tutto con un format chiaro, in funzione degli esiti.

Teniamo conto che dalla metà degli anni '90 i ministri hanno sollecitato una operazione nei confronti delle discipline secondo queste linee:

- sfrondare (già indicato con i nuclei essenziali dell'era di Berlinguer)
- strutturare (cioè modularità)
- ricondurre a finalità formative di apprendimento
- dichiarare gli esiti sul soggetto

Siamo davanti ad un continuum in cui possiamo riconoscere le parole d'ordine ,dal 97 in avanti, attraverso diversi governi. Infatti anche le Unità di apprendimento di Bertagna , di cui vi è giunta notizia, si muovevano, in crescendo,nella stessa linea che parte da Berlinguer. Ai tempi di Berlinguer c'era ancora molto l'attenzione sul discorso delle conoscenze in quanto tale. Non c'era ancora l'accento , che viene dall'Europa, sulle competenze. Però c'era già il concetto che la scuola non poteva essere una riproduzione di tutto il sapere accademico (pensate per esempio alla didattica breve)

Per quanto riguarda lo strutturare, ci si riferisce alla modularità, cioè alla divisione del percorso didattico in tratti, perché tale divisione permette il controllo e il recupero. Un insegnante non può dire:devi recuperare tutto, deve indicare i tratti da recuperare.La modularità serve a dare una offerta formativa più pensata, più organizzata, anche a operare i recuperi. Le unità di apprendimento non erano in contrapposizione con la modularità, erano in realtà una riconduzione alle finalità formative (discorso dell'ologramma, della interdisciplinarietà), erano un passo avanti perché dicevano che l'offerta formativa deve essere sfrondata, organizzata, ricondotta ai fini formativi e lì cominciava a entrare il discorso delle competenze dichiarate in modo trasparente e certificate.

In questa linea di continuità ci sono elementi diversi ma organici e che vanno nella stessa direzione. Vi commento una interessante slide dei risultati di PISA 20003 a proposito del perché si vogliono fare valutazioni esterne .

Sono confrontati i voti dichiarati dagli studenti e i risultati dell'OCSE-PISA.Non appare, nel grafico una grave discrasia tra i risultati della scuola e i risultati di PISA.

Infatti ,al crescere dei risultati PISA ,crescono i voti dichiarati. Anche se PISA vuol valutare le competenze funzionali e la scuola valuta le conoscenze, non c'è però grande scarto. Dov'è però che è il problema?

Il problema è che lo scarto non c'è scarto tra i dati degli studenti lombardi e i risultati PISA, ma c'è tra i dati dello studente italiano e i dati PISA .

Questo rivela la seguente situazione dell'Italia : c'è una inattendibilità degli esiti, ci vuole almeno una certificazione accanto al voto, perché il voto dice cose del tutto diverse.

Come detto, è opportuno affiancare le valutazioni interne, in alcuni momenti chiave , con forme di valutazioni standardizzate che, nel caso della terza media, condizionino i livelli di uscita e , che , a livello della superiore, facciano parte del titolo di studio.

Nel caso che ci sia questa sproporzione tra dati INVALSI e voti di una scuola (cioè i voti siano troppo alti rispetto ai dati INVALSI) , se i dati si fanno (a tra qualche anno accadrà) , non è certamente prevedibile una sanzione come una limitazione sugli stipendi dei docenti, ma tuttavia i i voti che la scuola dà tenderanno a settarsi sulla certificazione esterna.

C'è anche da dire che indubbiamente il centro (il Ministero) appare incerto nel chiedere alcuni precisi risultati finali (c'è la paura di finire come Berlinguer) , ma la linea di tendenza è questa.

Il Documento sul Biennio e i suoi riferimenti

Va detto che la valutazione che siete chiamati a dare alla fine del biennio ha una forma giuridica molto leggera, perché, contrariamente a quella della media, non è obbligatoria, ma è esclusivamente collegata alla domanda da parte di chi se ne va dopo due anni o è collegata al termine dei 5 anni.

Per questa sua non obbligatorietà la valutazione del biennio non avrà una grossa ricaduta. Quello che invece è interessante è cercare di capire quale sia la ragione per cui questi esiti formativi sono

stati messi in questo modo, in questa tabella, cioè secondo conoscenze, abilità, competenze. Non è una tabella scontata, viene dal quadro europeo delle qualificazioni . Spieghiamo cosa sia il quadro europeo delle qualificazioni .Premessa: l'Europa non ha competenza sull'istruzione ma sul lavoro e sulla Formazione professionale. Ha il problema di garantire la transabilità dei diplomi da un paese all'altro per permettere un grande mercato europeo che competi con gli altri: è un elemento di flessibilità ed efficienza il fatto che un laureato polacco possa venire in Italia e viceversa. L'Europa ha discusso per almeno trent'anni per trovare una soluzione al problema. Si è arrivati alla necessità di aprire la scatola che sta dietro i titoli , di aver una descrizione del livello degli esiti in termini di conoscenze, abilità, competenze.

Cosa vuol dire una scuola delle abilità e delle competenze

Si tratta di un modello interessante. Noi, nella nostra scuola, abbiamo un modello di apprendimento molto puntato sulla trasmissione delle conoscenze . Questo è importante, ma non è più sufficiente perché la trasmissione delle conoscenze è basata sull'ipotesi che poi il soggetto se ne faccia quello che vuole e che sia in grado di farlo nella sua vita personale e professionale. Questo era vero fino a quando la scuola è stata elitaria, perché i soggetti avevano un tale livello di alfabetizzazione, per cui questo passaggio ,insieme con l'ambiente professionale familiare, se lo facevano da soli. Oggi questa cosa non è più scontata, sia perché nella scuola ci devono andare tutti (per il ragionamento fatto prima) ,sia perché anche quelli che prima sapevano usare le conoscenze da soli non lo sanno più fare, per varie ragioni, non ultima delle quali la carenza di motivazioni dovuta non al sottosviluppo ma al sovrasviluppo.

Allora, se vogliamo che gli apprendimenti che avvengono all'interno della scuola migliorino davvero il livello di funzionamento della società, bisogna che sia la scuola che garantisca il fatto che dalle conoscenze si passi alle competenze. Non è una scoperta rivoluzionaria, la base dell'insegnamento del nostro mondo occidentale lo possiamo rinvenire nel mondo latino e greco, in esso la scuola era una scuola per competenze come noi la sogniamo perché serviva a creare l'uomo pubblico, il vir latino che sedeva in senato e sapeva parlare: a questo scopo era orientato l'insegnamento della grammatica, della sintassi e della retorica. Nel mondo latino quel curriculum, che noi oggi riproduciamo come "gratuità di apprendimento" all'interno dei Licei ,non era un apprendimento gratuito, era finalizzato, come lo è oggi il nostro corso triennale professionale, per aggiustare le macchine, perché era finalizzato a creare l'uomo pubblico che sapeva usare la retorica in pubblico.

Così era per le conoscenze del mondo religioso medioevale monastico:c'era un uso che era il fine di queste conoscenze, c'era un mestiere cui esse servivano (uso in senso alto il termine).

Dobbiamo comprendere che il termine "competenze" è un termine non diminutivo , ma rimette al centro l'idea che la scuola abbia una finalità formativa. Questo, in termini non predicatori ma specifici, significa che i ragazzi imparano per avere un testa (sia pur con dei limiti),per avere delle idee importanti sia circa la loro esistenza sia su un fenomeno naturale, poi per avere delle idee sul suo essere cittadino e sul suo essere produttore.In ogni caso se ne fa qualcosa per sé stesso delle conoscenze che ha appreso. Deve essere chiaro sia a chi insegna, sia a chi impara, sia a chi certifica, che cosa un soggetto sappia fare e conosca all'interno della scuola. La categoria di abilità è una categoria intermedia che comprende sia il saper parlare, sia il saper risolvere problemi , comprende cioè quelle azioni che non possono svilupparsi se non in forza di conoscenze , che ne sono l'applicazione a una serie differenziata di contenuti.Queste abilità vanno nella direzione di una scuola formativa, che permetta cioè al soggetto entrato nella scuola di uscirne diverso perché non solo sa delle cose ma le sa usare.

Va detto che non tutte le conoscenze possono diventare competenze, quelle dei saperi del cor curriculum sì, ma le accumulazioni culturali, il fatto di conoscere la letteratura, il fatto di conoscer la storia dell'arte come può tradursi in competenza ? A cosa serve la storia (nel senso di quali abilità e competenze comporta)?

In ogni cosa questa logica dell'insegnamento per competenze porta a saper motivare (anche se non in ogni momento, non su ogni conoscenza, ma in senso generale) il senso della conoscenza di qualche oggetto. Non è automatico che tutti gli apprendimenti possano immediatamente essere utilizzati. Può darsi che si creino dei piccoli depositi. Faccio l'esempio della filosofia (che per i francesi è svolta per problemi): essa serve non solo a ragionare in astratto in modo più chiaro e limpido, ma anche a farsi un patrimonio di idee che non siano solo idee subite che vengono dalla televisione. Se il soggetto conosce un po' di filosofia morale e metafisica può costruirsi una visione del mondo meno banale di quello che arriva dalla new age, per fare un esempio. Questa non è nulla di diverso dalla competenza, ma non è un apprendimento certificabile allo stesso modo di altri. La storia dell'arte serve a non avere un esclusivo consumo culturale senza avere la capacità di collocare le opere in un contesto. Poi può essere che i ragazzi non amino la filosofia, che si creino dei campi dove sono più portati ed altri non, può essere che magari solo a 70 anni ricordino il senso di un corso di arte del passato (long life lorn)

In conclusione: l'idea di scuola che stiamo delineando è una idea di scuola che non pensa più a sé stessa a come ad un trasmissore della cultura, dobbiamo averlo ben chiaro. Non è più fondata sull'idea che i soggetti stanno a scuola fino a 18-19 anni (poi magari vanno anche all'Università) e lì si fanno un bagaglio culturale che poi utilizzeranno solo nel futuro.

Questo modello è definitivamente tramontato. Intanto perché le cose da imparare sono tante e non è possibile imparare tutto. Poi perché gli strumenti fuori dalla scuola per continuare ad imparare sono tantissimi, infine perché la volontà di accumulare conoscenze senza trasformarle immediatamente in competenze, in un mondo così poco motivato al lavoro, senza immediatamente vederne il risultato è quasi impossibile. Noi studiavamo e ci dicevano: studia vedrai che utilizzerai le cose che studi, oggi non lo si può fare più, questo è un fatto, oggi la possibilità dell'uso delle conoscenze è una questione vitale per la scuola, senza della quale la scuola rischia la sopravvivenza.

Scuola come luogo di trasmissione della cultura e scuola delle abilità

Noi italiani in particolare abbiamo l'idea della scuola come il luogo dove si trasmette la nostra cultura, va precisato che non dobbiamo perdere questa idea, perché a fronte di altre civiltà europee questo concetto della trasmissione del bagaglio storico e culturale è molto forte ed è tipico dei paesi latini, meno dei nordici, anche per una ragione banale: noi abbiamo un gran patrimonio da trasmettere. E' una motivazione semplice ma vera, mi è capitato di andare in Norvegia, lì ci si rende conto che c'è molto meno da trasmettere.

Non si deve buttare a mare questo, pertanto la linea è la seguente: occorre a tutti i costi garantire le competenze strumentali, poi lo sviluppo delle abilità (ad es. lessico, ortografia, aver voglia di leggere).

E il patrimonio culturale? La linea di risposta è che occorre proporre quanto basta per attivare queste abilità, occorre tenere presente che senza la cultura non si può fare questo, ma

- tale cultura va pensata come l'oggetto sul quale si devono esercitare questi due fattori (strumenti di base e abilità)
- la cultura sarà raggiunta lungo l'arco della vita. E' sufficiente che uno studente conosca l'essenziale del '400 italiano, quello che deve far venire la voglia, se ha questo gusto, di coltivarsi questo interesse, poi avrà tutta la vita per sapere tutta la storia dell'arte

A scuola non si deve e non si può imparare il più possibile, si devono avere gli strumenti di base e poi sviluppare le abilità, si deve avere quella cultura quanto basta per esercitare queste due cose.

La valutazione esterna verte sulle conoscenze o sulle abilità?

Ve detto che tutte le verifiche INVALSI puntano maggiormente sulle conoscenze, mentre PISA cerca di valutare le competenze, intese nel senso di abilità funzionali. Ad esempio si chiede: tu hai un parchetto, con queste dimensioni, devi mettere un lampione per illuminarlo, dove lo metti? Cioè non si chiedono conoscenze ma ragionamenti nei quali le conoscenze servono a risolvere i problemi. Esiste però attualmente una crescente tendenza dei sistemi nazionali a "pisizzarsi", senza

abbandonare i contenuti, teniamo conto che PISA abbandona i contenuti perché deve trovare un comune denominatore tra nazioni che hanno contenuti diversi. Si vogliono far emergere gli aspetti funzionalistici, ma anche leggere maggiormente in chiave funzionale gli aspetti che sembrano meno funzionalistici. Se in alcuni campi (ma non in tutti: c'era, ricordiamolo, molta diversificazione) prevaleva la conoscenza nelle prove INVALSI ora c'è la crescente tendenza a trovare una via di mezzo e a vedere maggiormente il rapporto tra le conoscenze e le competenze, Non dimentichiamo comunque che le conoscenze ci debbono sempre essere e che è più facile, in una valutazione standardizzata esterna, testare le conoscenze che non le competenze, infine, soprattutto sugli studenti, la pretesa di questa parte di valutazione standardizzata, non vuole esaurire la valutazione, ricordatevi che qui si parla solamente di una parte delle prove. Vi ricordo che la tendenza è a rendere molto standardizzate una parte delle prove, fino a controllare dei contenuti specifici, e rendere un'altra parte molto libera.

Faccio l'esempio di come sono stati settati i voti dei professionali triennali lombardi: 30% al curriculum, 30% alla prova multidisciplinare, 30% al capolavoro che è competenza pura e un 10% ai colloqui, cioè alla valutazione del soggetto. Questo è un modello abbastanza equilibrato che mette insieme il passato, il credito, la competenza (area di progetto, performance, ecc), la conoscenza.

L'ideale è trovare un po' un equilibrio, perché i paesi che hanno tutto molto standardizzato come l'Inghilterra stanno facendo l'opposto, si rendono conto che ci vuole infatti una parte di valutazione interna dell'insegnante. C'è da cercare una forma di sincretismo, noi non dobbiamo passare dall'anarchico al tutto standardizzato. Non solo non sarebbe fattibile, ma neppure giusto, di ogni ragazzo occorre valutare tanti aspetti. Oggi si sottolinea l'aspetto della prova standardizzata sul core curriculum perché è quello che manca. Gli anglosassoni stanno scoprendo l'importanza della trasmissione orale, che noi abbiamo sempre avuto nella nostra tradizione, la stanno scoprendo però nelle forme più libere, non nella interrogazione che è una forma bastarda della prestazione orale. Ci sono sistemi per cui uno parla, fa una discussione, viene ripreso, poi valutato, ecc Bisogna pensare a sistemi sincretici, misti, senza passare da un eccesso all'altra.

Una importante condizione di base:l'essenzializzazione dei contenuti, un lavoro urgente che deve armonizzarsi con il passato dei progetti

L'essenzializzazione dei contenuti vale per ogni disciplina, ora è da dieci anni che si è aperta la linea del lavorare su questo, tuttavia molte scuole hanno investito maggiormente nei progetti, che possono aver avuto il valore di assaltare dall'esterno una didattica troppo tradizionale, sperando che questi assalti dei progetti penetrassero anche nelle discipline, ma forse è accaduto soltanto che le discipline si sono destrutturate, ora questa fase va superata, perché chi è ancora in questa fase è in ritardo. L'epoca del proliferare dei Progetti ha cominciato ad essere rivista in nome di scelte strategiche, in nome della individuazione di priorità da almeno 5 o sei anni, dall'inizio del 2000. Il che significa che bisogna dare un ordine ai Progetti, bisogna cercare di farli penetrare nella didattica ordinaria. E' importante non buttare mai via quello che si è fatto, ma vedere tutto il passato storicisticamente, per evitare, buttando via quello che si è fatto, di buttare via anche il futuro, perché quello che si è fatto comportava buona fede e buona volontà, ora il buttar via tutto questo demotiva e basta.

E' anche vero che, comunque, a tutt'oggi continuano le richieste al mondo della scuola che si occupi di tutto, che affronti i più svariati bisogni.

Questo è vero, perché la scuola è un luogo di aggregazione obbligata ed è l'unico che esista in questa società: tutte le altre possibilità di formazione culturale esterna non sono così strutturate e inoltre la società italiana manca totalmente di corpi intermedi organizzati, per questo si tende a buttare tutto sulla scuola. Non è, questa, un'esigenza sbagliata, è forte, da parte di una società che non riesce a trovare, oggi, altri modi di organizzarsi. Però oggi il pendolo sta, per le ragioni che ho detto, sul fatto che la scuola deve dare quello zoccolo di base che, con la scuola di massa, non è garantito, la scuola in questa fase è chiamata a tornare sui fondamenti ("back to the basic", si dice

negli USA) Sta nello stile di ogni scuola trovare quel giusto mezzo che consenta una sintesi equilibrata. Il problema, visto da Preside, è che un dirigente se dice di no a un progetto dice di no a un certo insegnante, per cui il criterio vincente è stato quello del “millefiori fioriscano” Il “perché no?” “ ha smosso una certa immobilità .

Però occorre ora lavorare per non essere impreparati alle valutazioni INVALSI, cioè se le attività aggiuntive sguarniscono il lavoro sul core curriculum la scuola non è equilibrata, anche se profonde molto lavoro. Dunque il passaggio dalla scuola per progetti alla scuola del core curriculum deve essere fatto, con rispetto per il passato.

Come lavorare sul Documento Biennio

Venendo al documento sul Biennio e pensando di usarlo per compiere questo passaggio, dico che il format del documento è ottimo, ha preso dall'Europa il quadro europeo delle qualifiche, ha un lungo futuro, tra l'altro, in aprile, in Regione Lombardia avevamo usato questo quadro europeo. IL quadro europeo ha queste definizioni di conoscenze abilità e competenze, sono le stesse definizioni che ci sono nel Documento. Sono chiare e semplici, al di là di tutte le disquisizioni che ne sono state fatte.

Questo quadro e quello che c'è dentro vanno presi comunque come punto di partenza, non come oro colato. Vi dico come è nato questo Documento: la Commissione Allulli, che doveva individuare gli obiettivi finali del Biennio, ha tirato fuori le otto competenze chiave proposte dall'Europa. Il Ministro ha ritenuto che non fossero sufficientemente cogenti e ha detto di voler qualcosa di più stringente, ha preso le prime quattro competenze europee e le ha fatte diventare gli assi culturali con le loro conoscenze, abilità, competenze.

Che rapporto c'è tra le due cose? E' il rapporto che c'è tra un'ascissa e un'ordinata. Avete presente la matrice a doppia entrata? Se sei molto avanzato e pensi di tenere, puoi prendere come matrice fondamentale le otto competenze chiave e ci metti in orizzontale le discipline, se ritieni che sia meglio tenersi al solido tradizionale, prendi come matrice fondamentale le discipline (già accorpate negli assi culturali) e cerchi di riconoscere all'interno delle discipline dove perseguire e raggiungere le competenze chiave. Io vedo queste due cose come una sovrapposta all'altra, poi dipende dalla cultura di una scuola, nella maggioranza dei casi è opportuno partire dagli assi culturali e cercare di leggere in filigrana il discorso delle competenze chiave. Il che vuol dire una cosa che avremmo potuto sempre fare, cioè: prendiamo queste otto competenze, per esempio: imparare ad imparare, vediamo quali sono le discipline che, accanto alle loro competenze tipiche, possono coltivare in particolare questa abilità, possono garantirle. Sono storia? Sono geografia? Sì, perché si prestano, perché gli apprendimenti culturali si prestano all'apprendimento dell'imparare ad imparare.

Prendiamo la competenza del lavorare in gruppo: quali discipline possono garantire, presidiare questa competenza? Sono le materie di carattere professionale, preprofessionale, sono quelle che prevedono la produzione di un oggetto, per esempio se in una scuola c'è un area di progetto.

E' evidente che per ogni produzione di oggetto c'è, in filigrana, la competenza del lavorare in gruppo.

Il lavoro dunque può procedere così: per ogni area culturale (per ogni disciplina o per ogni asse) si può ipotizzare che quell'area culturale sia la presidiante, sia la garante di quella competenza chiave, il che non significa che la cura solo lei. Questo vale soprattutto per certe competenze che sono palesemente supertrasversali. Faccio l'esempio dell'italiano, una volta si diceva che l'insegnante di italiano non è il solo che deve curare la capacità espressiva, questo viene confermato: se l'insegnante di diritto accetta che uno studente si esprima come un cane purchè dica le cose giuste, si sbaglia, perché oggi quello che interessa di più, piuttosto che la singola nozione (che il soggetto si dimentica subito), è che sappia usare un lessico appropriato perché fa parte della strumentazione di base. E' più importante che uno impari alcune parole in più di lessico specifico (il che, in ogni caso avviene se usa gli oggetti culturali), piuttosto che produrre delle nozioni giuste ma espresse alla cavolo e con un linguaggio rozzo. Voglio dire che il dare la preminenza alla nozione giusta è

radicalmente sbagliato, è meglio che lo studente sappia meno bene i concetti ma sappia usare il linguaggio

L'insegnante di italiano che presidia la competenza linguistica ha diritto di chiedere che l'attenzione su tale competenza sia di tutti i docenti (certo che se poi tale attenzione non comporta una valutazione, tale concorso ha poca incisività).

Sempre per dare indicazioni sul come lavorare al Documento Fioroni: anche da quanto ho detto si evince che alcune competenze sono decisamente trasversali, altre possono essere maggiormente presidiate da alcune discipline, perché ci sono alcune aree disciplinari che si prestano di più allo sviluppo di alcune competenze. Ad esempio: la competenza del saper risolvere problemi, non in assoluto, ma in modo forte, se si è in un Liceo classico, a mio parere, può essere presidiata dal latino e dal greco

Ma non è come dirlo: voglio vedere gli insegnanti di latino e greco che affrontano la loro disciplina in chiave di soluzione di problemi! Eppure questa è la chiave vera, la sola che può giustificare la persistenza di questi due insegnamenti nella scuola. Però non è facile, ripeto, impostare, nei termini della competenza a risolvere un problema, la traduzione di un brano!

Quindi, per lavorare nei prossimi incontri, propongo:

-prendere gli assi culturali, vedere gli esiti formativi attesi indicati e paragonarli con i propri (il che significa rinnovare la nostra mentalità perché non siamo abituati a chiederci gli esiti formativi che perseguiamo)

-individuare il concorso che gli assi, con i loro esiti formativi possono dare circa le competenze di cittadinanza

Partite comunque dalle competenze e poi, a ritroso, individuate il percorso

Ribadisco comunque che il lavoro sullo zoccolo di cui abbiamo parlato non esaurisce il lavoro di un insegnante.

Per fare un esempio di questo, ritorno al docente di lettere: ci sono delle abilità, delle competenze di base che un insegnante di lettere (con il concorso degli altri) deve saper garantire, ciò però non esaurisce il suo compito, perché c'è poi un'area di azione maggiormente libera che, più è ampia, meglio è; il problema è che gli insegnanti di italiano considerano noiosa e deprimente proprio quella parte che deve essere garantita, perché non è esaltante insegnare ad un ragazzo come scrivere in modo corretto, comporta noia, è una trasmissione poco motivante, per cui più facilmente il docente di lettere si catapulta verso cose più culturali, il dramma è che un insegnante più è acculturato e più fa così. Io stesso ho proceduto così quando insegnavo: ho usato il famoso testo Il materiale e l'immaginario, io ho provato gusto, ma i ragazzi no, o per lo meno ho solo lanciato il livello dell'eccellenza nel caso di alcuni allievi.

Il problema di una comune valutazione

Per quanto riguarda il problema del come dare una comune valutazione delle abilità e delle competenze, va detto che sembra più difficile rispetto alle conoscenze perché per queste ultime sembra che in qualche scuola ci sia un po' più di tradizione consolidata, qualche schema di fondo, invece le abilità e le competenze sono più nuove e la valutazione appare più difficile.

Per la valutazione io credo che occorre procedere ad una descrizione della performance attesa. Ad es. se io devo sviluppare una abilità espressiva, cioè se il ragazzo deve saper parlare, descrivo la performance in terza, poi la stessa in quarta. In terza, per esempio dirò: lo studente deve saper parlare per dieci minuti argomentando con un uso di lessico basso-medio. In quarta dirò: deve saper discutere ecc. Per omogeneizzarsi occorre poi un training, gli insegnanti cioè ascoltano insieme una performance e debbono poi costruire una griglia di lettura per valutare. Non è un lavoro facile

