

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/Ma noi andiamo avanti

2/ Lo scrigno

A CURA DI LOREDANA FASCIOLLO

Mercurio

2/Guardatevi dai persuasori occulti

ERMANNO DETTI

Inizio anno scolastico

3/La dispersione scolastica è una tragedia

Discorso del Ministro Carrozza a Casal di Principe

5/La scuola luogo di democrazia e di diritti

Il fascicolo della FLC Cgil

6/Il registro elettronico è da bocciare

Lettera di una professoressa

VALENTINA FONTE

Politica e Sindacato

8/Gli esclusi dal welfare

Crisi e precarietà

ANNA FEDELI, CLAUDIA PRATELLI, LUIGI ROSSI

11/ Un Patto per ricostruire la scuola

Dopo lo smantellamento da parte della destra

FRANCO FRABBONI



Dialoghetti

14/mio figlio non va punito

Il difficile rapporto scuola-famiglia

ARMANDO CATALANO

Sistemi

17/Il bel canto andato

Musica e Conservatori, una risorsa dimenticata

INTERVISTA A ENRICO PISA DI ANNA MARIA VILLARI

20/Misurare non è valutare

La scuola dei test

PAOLO CARDONI

23/Uno schermo per maestro

L'ombra lunga dei Mooc sull'università

FABIO MATARAZZO

25/Cultura a rischio default

Un appello di ROARS



La professione

27/La scuola delle scelte condivise

Funzioni aggiuntive e leadership diffusa

ANTONIO VALENTINO

32/Didattica ed esame di stato

Il ritorno dell'Arcidiavolo

BELFAGOR

Società

34/La cultura del nord-est

Viaggio nel Friuli Venezia Giulia

ERMANNO DETTI

38/Questi italiani

Il carattere di un popolo

FRANCESCO MELENDEZ

42/Un popolo in cammino

I Guarani guardano avanti

RENZO CONCEZIONE

Studi e ricerche

44/Iniziative comunitarie e sistemi educativi

Dal Rapporto Censis 2012

DANIELA PIETRIPAOLI

Tempi moderni

48/Dal linguaggio di caserma a quello di trincea

La prima guerra mondiale tra neologismi e metafore

DAVID BALDINI

53/Simbolo dell'Italia civile

I protagonisti/ Duecento anni fa

nasceva Giuseppe Verdi

AMADIGI DI GAULA

54/Commosse anche gli atei

La specola e il tempo/ La scomparsa di Giovanni XXIII, il Papa buono

A CURA DI ORIOLO

Arte, Musica, Spettacolo

56/Sogni appesi a un filo di seta

Andrea Satta e i Têtes de Bois, folk rock band

MARCO FIORAMANTI



Recensioni

61/Passo dopo passo

Racconto del fiume Sangro di Paolo Morelli

MARCO FIORAMANTI

62/Niente di nuovo dal fronte

Polemiche sul libro di Luzzatto su Levi

DAVID BALDINI

64/Libri

A CURA DI ANITA GARRANI

MISURARE NON È VALUTARE

PAOLO CARDONI

Lo strumento in sé potrebbe essere utile, ma deve esserne chiara la finalità. Pesa un'impostazione ideologica e un disegno politico che non fanno bene alla scuola

“PARE LA MODA DEL MOMENTO. I TEST PER LA RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI, I TEST AGLI ESAMI, I TEST PER LA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE ..., PER NON PARLARE DEI BONUS PER L'ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ. AL DI LÀ DELL'UTILITÀ DEI TEST, AD ESEMPIO PER PARTECIPARE ALLE (INUTILI?) CLASSIFICHE INTERNAZIONALI OCSE, SIAMO PREOCCUPATI CHE IL PROLIFERARE DI QUESTE FORME VALUTATIVE, ANCORCHÉ MARGINALI, POSSA AVERE DELLE RICADUTE SULLA DIDATTICA E MODIFICARE L'IMPIANTO PEDAGOGICO E FORMATIVO DELLA SCUOLA.

Se queste forme valutative – preconfezionate dall'alto, su standard quantomeno discutibili, proprio perché sono standard – dell'apprendimento e delle conoscenze diventano abituali non si corre il rischio di trovarci, quasi automaticamente, di fronte a una scuola nozionistica piuttosto che a scuola del pensiero critico? Facendo degli insegnanti dei somministratori di culture premasticate? Alla faccia della libertà di insegnamento... Non sarebbe ora di correre ai ripari prima che sia troppo tardi? I test sono meno discutibili in una prova di selezione, lo sono di più quando sono alla base della formazione delle persone, quando sono la base valutativa degli alunni nella scuola. Che ne dite? Sarà così? O i test sono sempre validi? O non lo sono mai?”

Questa la sollecitazione redazionale. Autorevoli esperti – si possono vedere gli articoli pubblicati sul nu-

mero 7/8 di *Articolo33*, ma anche quelli di Tiriticco e di Niceforo (cfr. *Tuttoscuola* di giugno) – sono già intervenuti sulla questione, che sta assumendo contorni preoccupanti da quando politici “non selezionati” sembrano aver individuato nei test una sorta di strumento asettico per conseguire il vero obiettivo, non dichiarato: la *selezione non naturale* degli studenti. Dire che la questione dell'uso dei test sia vecchia è dire poco. Ma discutere delle dimensioni che sta assumendo è doveroso, perché è quanto meno sospetto il fatto che per anni le prove oggettive siano state ignorate, sottovalutate, demonizzate, e poi, improvvisamente, siano assurte alla gloria degli altari, quasi fossero il toccasana per tutti i mali della scuola. Anche se non so se parlarne possa sortire qualche effetto (bisognerebbe che ci fosse qualcuno, al ministero, disponibile ad ascoltare, a confrontarsi con chi opera sul campo), qualche riflessione peregrina può tornare utile a chi voglia continuare a ragionare.

Il progetto educativo

“Così la ricerca pedagogica, riaffidata a se stessa, tornò a occuparsi solo del proprio orticello, nell'illusione che la sua tecnologia, la didattica e i suoi contorni, potessero bastare a tutto. Ma questa via, che io chiamo della pedagogia ‘papedagogica’, è una via pericolosissima, perché dimentica



La scuola dei test



che la cura dell'uomo in formazione è un interesse che viene dopo quello per l'uomo in generale... L'interesse pedagogico deve avere una prospettiva sociale, se no è niente" (*L'educazione dell'uomo completo*, a c. di A. Semeraro, La Nuova Italia 2001, p.342). Rileggevo queste parole di Mario A. Manacorda – nonpedagogista, come si è sempre definito – e mi tornavano in mente quelle, molto simili, di un pedagogista fra i più "tecnici", anche se di una diversa scuola di pensiero: "Non esiste un progetto che sia solo educativo, se è genuinamente educativo" (A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori 1978).

In altri termini, questi "vecchi saggi" ci ricordano che scuola e società sono legate in modo indissolubile: non c'è scuola senza progetto sociale e viceversa. Di conseguenza, non c'è tecnica pedagogica (o didattica) che non sia inserita in un quadro di progettualità sociale. E se questo quadro o progetto non appare con chiarezza – vuoi perché non è emerso con sufficiente forza vuoi perché è in qualche modo nascosto da una cortina che un tempo

si sarebbe chiamata ideologica (falsa coscienza) –, ciò non vuol dire che tale progetto non ci sia...

Probabilmente è questo il momento che stiamo vivendo: la società globale sembra essere priva di un disegno, sicuramente non è frutto di un progetto politico esplicito. Per ora, è forse solo una situazione fluida, adatta a profittatori di varia natura, proprio per la mancanza di un progetto e per le difficoltà di governo dei processi in corso, che ne sono la conseguenza.

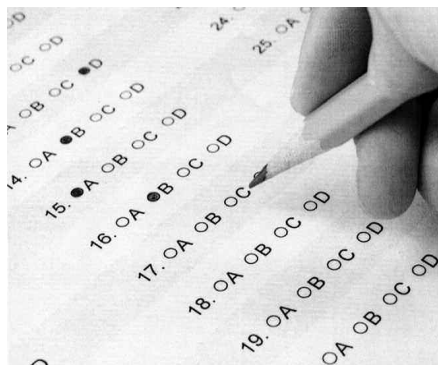
Sul piano della scuola e delle istituzioni educative in genere, questo quadro ha delle ricadute evidenti nella crisi di ogni principio di autorità nel rapporto tra adulti e adolescenti, nella grave indeterminazione di quello che potremmo continuare a chiamare il principio educativo. Sul piano più concreto della didattica, il ricorso alla presunta *oggettività* – dei tempi, degli apprendimenti, delle competenze, della valutazione – ne è una manifestazione inequivoca. Non siamo neanche davanti a una ideologica o pragmatica fiducia nella oggettività della tecnica; siamo piuttosto di fronte alla ricerca di un principio di autorità esterna, che

deresponsabilizzi a tutti i livelli – dai decisori politici agli operatori – i protagonisti reali dei processi di insegnamento-apprendimento, forse in attesa che "un" disegno più chiaro venga fuori, o si imponga in qualche modo. Ma il dilemma di fondo non è nuovo affatto: selezionare ed escludere, o ampliare e includere? gli strumenti possono essere gli stessi...

Sì, purché...

Rientra in questo quadro il problema dell'uso dei test come strumento di misurazione – ma anche, ahinoi, di giudizio e di valutazione – dei processi di insegnamento e apprendimento. Ma che cosa è un test? Viene da testare o testare viene da test? Qualunque dizionario – per non dire dei trattati di docimologia – ci dirà che in principio era il test, dal latino *testum*, vaso che serviva alla preparazione di miscugli contenenti metalli preziosi. Preso dalle alchimie antiche, il termine ci viene riconsegnato dalla cultura anglosassone col significato specifico di *prova*. Ad ogni modo, come tutti sanno, testare o fare un test, implica avere dei parametri certi in partenza (il risultato che si vuole ottenere), costruire su di essi la prova e misurare su quelli il rendimento di una certa cosa, sistema o oggetto che sia. Tipico l'esempio della misurazione del tempo in una gara; o della resistenza di un'auto a certe sollecitazioni straordinarie (*crash test*); e via testando, nel modo più oggettivo possibile, in medicina, in psicologia ecc.

Ora, a parte gli errori sempre possibili anche nei test tecnici o scientifici, questa procedura può funzionare – e come? – nel caso di un oggetto particolare come la cultura, la conoscenza, l'apprendimento? Per chi da anni segue l'evoluzione del dibattito e degli studi pedagogici, e in particolare di quell'ambito specifico che è la docimologia?



mologia, la risposta è certamente: “sì, purché...”. Purché si sappia chiaramente, ad esempio, *che cosa* testare. In particolare i docimologi ci insegnano che le c.d. prove oggettive hanno tanto più valore quanto più sono legate a un contenuto particolare, modellate, confezionate su quello. Ma se il contenuto è generico-generale, che senso possono mai avere delle prove “oggettive”? quale ne sarebbe l’oggetto? Il cosiddetto programma ministeriale? Tutta la fisica? Tutta la letteratura? Tutta la storia? Solo “tutta” la storia esplicitata nel programma? E ove il “programma”, ad esempio, non ci fosse più, ma ci si dovesse “accontentare” di meno vincolanti “indicazioni”? Più che oggettivo, in questo caso il test è indefinito, come l’oggetto; cioè diventa il contrario di quello che dice di essere. E rischia di essere inutile e fuorviante.

Non a caso un vecchio saggio della pedagogia, tutt’altro che insensibile ai problemi della valutazione (e di una scuola di pensiero ancora diversa dai due ricordati sopra), ammoniva: “Non si può raccogliere dove non si è seminato” (cfr. L.Calonghi, *Finalità e obiettivi nella scuola*, Giunti e Lisciani 1990).

Cum grano salis

E allora? La conclusione è ovvia. Sì ai test, purché... li si sappia usare *cum grano salis* (a cominciare dalla

costruzione, e quindi da chi li deve costruire: non sarebbe legittimo e necessario quanto meno considerare solo il programma *effettivamente svolto*? e se così fosse, non sarebbe ovvio dare all’INVALSI un ruolo di supporto tecnico – appunto! – e affidare ai docenti interni il compito di costruirli?).

Ma il problema vero nasce nel momento in cui si assolutizza lo strumento e lo si carica di responsabilità altre: non solo *testare*, appunto, ma selezionare, premiare, condannare, cacciare, fare-non fare entrare, ecc. perché in questo caso le debolezze del test come strumento, a cominciare dalla mancanza di oggettività, emergono in primo piano. La confusione, poi, fra test attitudinali e test docimologicamente intesi, fa il resto.

E il problema dunque si sposta dalla misurazione allo scopo della misurazione, che non è mai oggettivo, ma è sempre soggettivo; e soggettivo, su vasta scala, significa politico. Il disegno politico (ideologico) si può nascondere quanto si vuole, ma c’è. E peggio per chi non lo vede (o non vuole vederlo).

Misurare un paio di scarpe serve a scegliere quelle giuste, scartando tutte le altre perché non sono giuste, cioè adatte; misurare la presenza o l’assenza o il grado di presenza di una conoscenza, serve solo a decidere di insistere su quella conoscenza (ammesso che quella conoscenza, e *proprio quella*, sia indispensabile) e quindi a operare perché sia costruita, se manca, consolidata o aumentata, se c’è. Non, dunque, a scartare chi non l’avesse.

Il problema, insomma, non è lo strumento, ma chi lo adopera e per farne che cosa. Notizie di stampa di questa fine di agosto ci parlano dei nuovi test d’ingresso all’università. Aumentano le difficoltà, diminuisce il numero dei quesiti e il tempo a disposizione, diminuisce il numero delle domande co-

siddette di cultura generale e aumentano quelle di logica (cfr. *la Repubblica* del 25 agosto scorso). È evidente che i test in questo caso servono solo a selezionare. Sempre più attitudinali e sempre meno culturali. Ma, ammesso che lo scopo – scartare! – sia condivisibile, è sicuro che così si selezionino solo i migliori? E chi sono, poi, i migliori? Bisognerebbe parlarne.

In cauda venenum

Tralasciando questioni apparentemente secondarie (il bonus attribuito al voto dell’esame di stato in funzione del numero di voti alti assegnati dalle commissioni d’esame), si può sapere quale idea di cultura sia presupposta da questi test (e si potrebbe, eventualmente discuterla?). Si potrebbe, ad esempio, sapere *in quale scuola si insegna la logica*, visto il crescente spazio che ad essa viene riconosciuto come strumento di selezione? Per ora, sappiamo solo in quali scuole si insegna la religione cattolica (tutte); ma se mai l’idea fosse quella di introdurre un insegnamento specifico di logica, recuperando un ritardo secolare che la scuola italiana deve alla riforma Gentile, sapremmo anche dove, eventualmente, trovare una trentina di ore curricolari per farlo (e 30 ore all’anno, per tredici anni almeno, qualche effetto potrebbero pure sortirlo). In caso contrario, Calonghi docet.

L’invito al dibattito pubblico è certamente da accogliere. Ma c’è veramente qualcuno in ascolto? ■

L'ombra lunga dei Mooc sull'università

UNO SCHERMO PER MAESTRO

FABIO MATARAZZO

Corsi online di formazione superiore tenuti da docenti di altissimo livello. Spesso gratuiti, aperti a tutti. Sono un'opportunità, ma hanno qualche "contro"

MOOC. COSA SI NASCONDE SOTTO QUESTO ACRONIMO? ALL'APPARENZA QUALCOSA DI INNOCUO, PERALTRO ASSAI UTILE, PARZIALMENTE INNOVATIVO MA DA TEMPO CONOSCIUTO E SPERIMENTATO. LA SIGLA, RESA ESPlicita, STA INFATTI PER: *"MASSIVE OPEN ONLINE COURSES"*, NUOVI CORSI A DISTANZA, DUNQUE, CHE SI AGGIUNGONO AI TANTI CHE SI STANNO PROGRESSIVAMENTE E RAPIDAMENTE DIFFONDENDO CON SEMPRE MAGGIORE CAPACITÀ PERVASIVA NELLE UNIVERSITÀ E NON SOLO. FACILMENTE ACCESSIBILI, CONSENTONO, CON LE MODERNE TECNOLOGIE, DI ATTRARRE E RENDERE POSSIBILE, IN LUOGHI REMOTI E IN TEMPI CALIBRATI SULLE ESIGENZE INDIVIDUALI, ACCEDERE A CORSI DI FORMAZIONE SUPERIORE, AD ARRICCHIMENTI CULTURALI E PROFESSIONALI, A MODELLI DI FORMAZIONE PERMANENTE E RICORRENTE.

Strumenti quanto mai proficui, dunque, anche se tuttora oggetto di discussione sulla loro effettiva validità didattica. L'entrata in scena di questi ulteriori corsi di massa dovrebbe, di conseguenza, salutarsi con entusiasmo, per le opportunità che offrono a un pubblico molto vasto, come si vedrà subito, o costituire, invece, oggetto e motivo di riflessione attenta e tempestiva per lo *"tsunami"* che, attraverso essi, potrebbe investire i sistemi di formazione superiore tradizionali stravolgendoli in senso positivo o negativo? Per maturare un'opinione, converrà esaminare più da vicino le caratteristiche dei *"Mooc"* e le diffe-

renze rispetto ai tanti esempi conosciuti di risorse didattiche aperte e accessibili a tutti.

Questi corsi nascono con il supporto di istituzioni universitarie prestigiose o per iniziativa di docenti di chiara fama e forniscono insegnamenti di elevata qualità formativa indirizzati a una platea di soggetti, che vi accedono liberamente e gratuitamente da qualsiasi parte del mondo. La partecipazione raggiunge cifre dell'ordine di migliaia, addirittura centinaia di migliaia di discenti, numeri chiaramente incompatibili con i corsi tradizionali.

Nel 2011 un corso promosso dall'Università di Stanford, di introduzione all'intelligenza artificiale, ha registrato addirittura 160.000 iscritti. I *"Mooc"*, all'origine, risultavano aperti, sia per la partecipazione, al di fuori dell'università, di chi vuole prendere parte al corso, sia per la possibilità di riutilizzare il materiale didattico utilizzato. Ora, alcuni di questi corsi presentano soltanto una di queste caratteristiche: permane l'iscrizione libera ma non consentono più l'utilizzo incontrollato dei materiali. La partecipazione è sempre gratuita, ma se si desidera una certificazione della frequenza del corso e del suo esito, si richiede il pagamento di una somma di denaro.

I corsi possono svolgersi con metodologie differenti; più o meno interattivi o di mera trasmissione dei contenuti didattici. In tutti i casi, tuttavia, possono o potranno, se conosceranno più ampia diffusione e più attenta organizzazione,



consentire di accedere, gratis e senza particolari difficoltà, alle lezioni dei più prestigiosi docenti a livello internazionale, nei diversi settori disciplinari.

Naturalmente, non è tutto oro quel che riluce. Numeri tanto elevati impediscono forme concrete ed efficaci di interattività e di dialogo. E sappiamo bene quanto questi elementi siano essenziali per un soddisfacente rapporto didattico che intenda porsi anche finalità educative e di crescita culturale e metodologica. E queste due ultime caratteristiche sono imprescindibili in un moderno processo formativo nel quale contano molto più gli strumenti logici che si acquisiscono e che dovranno servire per il prosieguo del proprio sviluppo culturale e professionale, dei contenuti cognitivi di un determinato momento storico.

L'utenza di questi corsi poi, da quanto si è rilevato finora, è costituita, generalmente e in prevalenza da adulti. Discendenti informali, dunque, per lo più non interessati al conseguimento di un titolo. Se questo è positivo per un aspetto, perché può facilitare e motivare una specifica formazione ricorrente e permanente, di cui tanto si avverte il bisogno, ma di cui si riscontra una carenza, derivata anche dall'incomprensibile disattenzione con cui le nostre università si rapportano a questa esigenza, è d'altro canto ragione sovente di abbandono prematuro dei percorsi iniziati. Causa frequente: le barriere linguistiche o gli insufficienti livelli formativi pregressi.

Ma allora, se questo è il quadro, è eccessivo parlare di possibile "tsunami" destinato a travolgere i nostri atenei? Per la verità il dubbio mi è sorto leggendo, sul "il Sole 24ore" del 1. settembre, la previsione di Clayton Christensen, un economista americano, che ritiene i "Mooc" "innovazioni disruptive" che potrebbero portare al fallimento il 50% delle università americane e farne emergere di innovative [...] i cui programmi sono di alta qua-

lità". Anche lo storico Walter Russell Mead, riferisce ancora "il Sole", afferma che "sta tramontando il modello ancorato all'ora di lezione frontale, col professore in cattedra e gli studenti che prendono appunti. Tutto è ormai disponibile su Google. Il modello Mooc lascia gli studenti liberi di assorbire secondo il loro personale ritmo la documentazione di base offerta online. E costringe i professori a migliorare la pedagogia dovendo fronteggiare i concorrenti in rete".

Tutto bene, dunque? Non è detto e i rischi ci sono. La democratizzazione apparente, e di per sé positiva, può celare il pericolo di attrarre studenti da tutto il mondo accentrando su pochi soggetti un potere di egemonia culturale che potrebbe compromettere e soffocare qualsiasi esigenza di pluralismo. Docenti affermati ma non all'apice della considerazione internazionale o delle strutture che danno origine e vita ai Mooc, finirebbero sostanzialmente declassati a ruoli di supporto, assistenza e tutoring, pur rappresentando utili e necessarie alternative didattiche, scientifiche e culturali, a una preoccupante deriva monopolistica.

Le sedi non adeguatamente strutturate, e non ricomprese nelle reti che si stanno sviluppando, potrebbero ben presto scomparire non potendo competere per costi e qualità con i nuovi giganti che si stanno attrezzando. Ma una volta fatta terra bruciata e tolta di mezzo la potenziale concorrenza, chi ci salverà dal rischio che il monopolio culturale, già di per sé esiziale come si è detto, non traduca l'atteggiamento apparentemente filantropico in una maliziosa quanto profittevole operazione di marketing?

C'è ancora un altro aspetto che può mostrare le due facce di una stessa medaglia. È nota la critica che dal mondo dell'industria e delle professioni si rivolge, e non da ora, agli ordinamenti didattici dei nostri corsi universitari. Poco professionalizzanti, organizzati a uso e misura dei docenti e non del

mondo del lavoro e così via.

Altrettanto acquisita la progressiva disaffezione per il valore del titolo di studio e per i suoi contenuti culturali e professionali sia da parte degli studenti, sia da parte degli interlocutori esterni. Nonostante i reiterati inviti legislativi, il dialogo tra l'accademia, l'industria e le professioni non è mai decollato, costringendo spesso i nostri laureati a ulteriori percorsi formativi e professionalizzanti al di fuori delle università e organizzati spesso in coerenza con specifiche esigenze espresse da quei settori.

L'opportunità offerta ora dai Mooc potrebbe dunque stimolare industria e professioni a disegnare dei propri percorsi formativi, ritenuti ottimali per le proprie esigenze, assicurando alla certificazione di essi un accesso privilegiato se non esclusivo tra i propri quadri. È evidente l'incentivo che deriverebbe per ricercare e scegliere, fior da fiore, ovunque organizzati e disponibili, i corsi che possano dar adito a quella certificazione, quale che sia, peraltro, il loro effettivo valore e il loro prezzo di acquisizione. Il tanto discusso valore legale dei titoli di studio accademici, la defatigante composizione dei percorsi curriculari per accedervi, sarebbero spazzati via e con essi ruolo, funzione e tradizione delle università!

Ma non sarebbe un bene. La funzione dell'Università, l'abbiamo detto e ripetuto tante volte, non è, non può, non deve essere strumentale. Deve esserlo solo alla crescita culturale e umana dell'individuo e al progresso continuo della società in cui vive ed agisce. Per questo è essenziale che i percorsi che le università offrono non siano calibrati sulle esigenze contingenti di questo o quell'interlocutore, ma siano invece il continuo arricchimento del patrimonio culturale complessivo ereditato dalle generazioni che ci hanno preceduto e da trasmettere a quelle successive.

L'ombra lunga, tuttavia, non può es-

(continua a pag. 26)