

## OSSERVAZIONI E PROPOSTE SUL “FORMATO” DELLE INDICAZIONI NAZIONALI, SULL’AUTONOMIA DI RICERCA E LE PRATICHE DI VALUTAZIONE

Sintesi dei lavori dei seminari del 7 ottobre e del 3 dicembre 2006

### *Premessa*

Mettere mano a nuovi indirizzi curriculari – per liberare la scuola dal pesante fardello delle Indicazioni nazionali della passata legislatura – significa innanzitutto rispondere con convinzione e coerenza ad alcune domande fondamentali, che consentano di definire gli ambiti e i limiti entro cui l’azione di compilazione vera e propria dovrà muoversi. Si tratta cioè di decidere entro quali vincoli dovrà lavorare una eventuale commissione che - ci auguriamo - il Ministro voglia al più presto istituire e che possa operare con coraggio nelle scelte di indirizzo, trasparenza nelle procedure e lungimiranza nelle scelte.

La scuola non può più infatti agire in un vuoto normativo o in un quadro confuso di prospettive, nel quale le progettazioni delle istituzioni scolastiche e le libere scelte professionali dei docenti e dei dirigenti, anziché assunzione di autonome responsabilità istituzionali divengono esercizio di pura sopravvivenza o di semplice erogazione del “servizio”.

È necessario allora chiedersi se ancora pensiamo che spetti allo Stato pronunciarsi su tre aspetti fondamentali, che costituirebbero l’ossatura ideale e sostanziale degli indirizzi curriculari emanati dal “centro” e che riguardano la possibilità di individuare e indicare centralmente e in modo più o meno vincolante:

- le **finalità generali** del sistema di istruzione e dei diversi livelli in cui tale sistema si articola;
- i **criteri-guida** della progettazione educativa e dell’azione didattica;
- gli **obiettivi e gli esiti** intermedi e finali (o **traguardi**) dei processi di insegnamento/apprendimento.

Bisognerà poi decidere in che misura gli indirizzi curriculari, che discenderanno da queste assunzioni di carattere generale, dovranno o potranno essere prescrittive o solamente orientative. A questo scopo usiamo la dicitura “indirizzi curriculari”, per ribadire la centralità del progetto culturale di tipo curricolare, ma anche la sua natura di inquadramento ideale e di prospettiva.

Per formulare le proposte problematiche riportate di seguito, all’interno del CIDI si è fatto riferimento alla tradizione normativa italiana, alla letteratura sull’argomento, a precedenti esperienze in materia, a pratiche e a modelli di altri paesi, al nostro dibattito interno sull’argomento. Soprattutto, però, si è voluto credere che il Paese e la scuola avvertano come un dovere – oltre che come un’opportunità unica - il voler vivere la nuova scommessa istituzionale e culturale che l’innalzamento dell’obbligo impone alla scuola. Riproponendo il medesimo impegno e coinvolgimento che la scuola dimostrò come quando si estese l’obbligo della elementare o si approvò il percorso unitario per la media.

### *Finalità generali*

Per quanto riguarda le **finalità generali**, esse costituiscono la descrizione dei presupposti e delle procedure educative cui le scuole debbono ispirarsi. E’ indubitabile che tale ambito debba essere di pertinenza dello Stato, se si vuole attribuire al sistema dell’istruzione pubblica la funzione di garanzia di pari opportunità ed equità per tutti coloro che lo frequentano. Allo stesso tempo risulta fondamentale che la definizione di tali finalità generali per la scuola pubblica rappresenti realmente una piattaforma largamente condivisa e stabile, sulla quale edificare il sistema-scuola italiano; in modo tale che essa non sia periodicamente soggetta a cambiamenti determinati dall’avvicinarsi

di governi differenti. Stabilito questo principio, diventa più difficile determinare in cosa consistano tali finalità e come esse debbano essere elaborate. Lo Stato possiede però un formidabile strumento cui ispirarsi nell'enunciazione di alcuni principi generali: per configurare indicazioni chiare – condivise e condivisibili – di cui le scuole hanno necessità al fine di interpretare nella maniera più inequivoca il proprio mandato istituzionale, civile e sociale. Tale strumento è la Costituzione.

In tal senso il patrimonio di valori cui ispirarsi non deve essere “bipartisan”, ma al di sopra delle parti che è cosa ben diversa, poiché implica l'esistenza e l'accettazione di un retroterra ideale di riferimento comune. In uno Stato democratico (e quindi laico) tale retroterra comune non può che essere rappresentato dalla sua Carta Costituzionale; in particolare, nel nostro paese, dai suoi primi dodici articoli, con attenzione particolare all'art. 3, vero “mandante” istituzionale delle finalità formative della nostra Repubblica. Il riferimento alla carta costituzionale rappresenta una fonte inconfutabile (ben al di sopra di quanto previsto dalla legge 53/2003) di carattere generale, dalla quale commissioni ristrette di alta professionalità dovrebbero desumere formulazioni più specifiche e adatte al contesto storico nel quale dovranno essere rese operative. Si tratta, dunque, della scelta di scommettere su principi e ideali piuttosto che su adempimenti prescrittivi, dal momento che solo principi e ideali sono in grado di tracciare un sentiero stabile e incontrovertibile sul quale definire norme e svolgere funzioni.

Formulare degli indirizzi curriculari significa esprimere, formalizzare un'idea di scuola e invitare implicitamente – attraverso la formulazione – la scuola stessa ad occupare in maniera consapevole un ruolo e uno spazio nella dialettica sociale del Paese e a fornire risposte convincenti alle richieste diversificate che la società pone. Le indicazioni dovrebbero quindi contenere un'idea di scuola e di una sua coraggiosa collocazione nella dialettica fra bisogni individuali e necessità sociali di cittadinanza equa e solidale, ben al di là della visione restrittiva che spesso suggerisce dichiarazioni di reale o presunta spendibilità. La finalizzazione dei processi educativi, al cui rispetto la scuola viene troppo spesso richiamata, ne affaticano il respiro più ampio e la vincolano a una funzionalità economicamente quantizzabile. La scuola non è un bene di consumo e l'efficacia della sua azione non dipende dalla possibilità di esprimere in termini di incrementi di valore i suoi risultati.

Tali finalità dovrebbero includere, quali presupposti fondanti sul piano non solo metodologico, ma anche di legittimazione ontologica del suo intervento, alcuni principi di carattere generale, che definiscano la natura stessa degli indirizzi curriculari nazionali e a cui la loro stessa enunciazione (ancor prima che l'attuazione da parte delle scuole) in primo luogo debba attenersi:

- la **sostenibilità**, ovvero la garanzia che l'enunciazione di finalità, criteri ed esiti sia effettivamente sostenibile dalle scuole e soprattutto siano garantite loro le strutture e le condizioni per attuarle;
- la **verificabilità**, ovvero la possibilità e gli strumenti affinché gli indirizzi e le loro implicazioni siano verificabili, ma in un'ottica di sviluppo, di miglioramento del sistema, di perequazione e di sostegno all'innovazione e non di mero controllo sanzionatorio o premiale;
- la **revedibilità**, ovvero la necessità di sottoporre le indicazioni curriculari a revisioni e riadattamenti almeno quadriennali, sulla base dei rilevamenti e degli esiti di corrette procedure di ricerca e valutazione di sistema;
- la **gradualità** e la **ricorsività ciclica**, ovvero i criteri di progressività graduale (ma non lineare) degli obiettivi e dei contenuti fra e all'interno dei diversi ordini di scuola, ma anche la possibilità di progettare e gestirne a spirale l'accumulazione, prevedendo anticipazioni e rinforzi.

#### *Criteri-guida*

Per ciò che concerne i **criteri guida**, l'eventuale elaborazione di linee generali di indirizzo da parte dello stato, in quanto garante dell'equità e del buon funzionamento del sistema dell'istruzione nazionale, deve tenersi ovviamente al riparo da formulazioni che sconfinino nell'ambito dell'autonomia scolastica e della professionalità dei docenti. Va ovviamente evitato il rischio che lo stato intervenga sulla individuazione di indicazioni di carattere progettuale o metodologico specifiche, che potrebbero dar luogo a una sorta di “didattica di stato”; d'altra parte non è facile

immaginare una stesura di coerenti indirizzi curriculari che non configurino più o meno esplicitamente un'idea, ad esempio, di insegnamento, di apprendimento o di valutazione. L'ipotesi per la quale il Cidi propende è che le Indicazioni operino grandi scelte programmatiche di tipo orientativo e le enuncino in una serie di criteri guida con le quali chiedere alle scuole di confrontarsi operativamente in un'ottica costruttiva (e non esecutiva) di responsabilità istituzionale e professionale, di ricerca-azione e di revedibilità permanente.

Una pratica che vedesse confrontarsi i processi di insegnamento-apprendimento elaborati dalle scuole sulla base di tali criteri-guida, potenzierebbe da una parte la dialettica e lo scambio scientifico professionale tra le scuole; dall'altro individuerebbe un valore aggiunto in tutto ciò che la legge 59/97 sull'autonomia prevede, nel senso di un potenziamento della ricerca e della sperimentazione educativa: l'ipotesi di tracciare indicazioni curriculari corredate da criteri-guida attribuirebbe alla scuola e alla ricerca (accademica e della scuola stessa), all'associazionismo professionale l'importante funzione dell'indagine, della concretizzazione e della verifica di tali indicazioni e criteri nelle concrete prassi messe in atto dalle singole realtà scolastiche e dalle loro aggregazioni territoriali.

Per definire quali possano essere i criteri-guida ai quali l'intero sistema potrebbe fare riferimento (e affidamento), occorre pensare a elementi imprescindibili per l'elaborazione di indicazioni curriculari, a elementi in assenza dei quali decadono o si vanificano il concetto stesso e la legittimazione istituzionale di indicazioni curriculari valide per l'intero sistema scolastico. Tali elementi si configurano come apparato teorico e metodologico di riferimento e come orientamento alla loro pratica concretizzazione e applicazione. Si tratta di criteri-guida attorno ai quali aprire e consolidare la dialettica fra le responsabilità istituzionali di indirizzo dello stato, l'esercizio e il consolidamento dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle scuole, la libertà e competenza professionale dei docenti, le capacità di dialogo, di collaborazione e di controllo sociale messe in atto da enti locali e famiglie.

Ne forniamo alcuni esempi. È difficile immaginare indicazioni curriculari credibili che non assumano e propongano a monte un'idea di

- **apprendimento**: è necessario ridare un senso profondo a questa parola, ancora troppo spesso vincolata ad una visione esclusivamente contenutistica, e individuare che cosa essa significhi e come possa essere intesa nelle diverse fasi della vita scolastica, come debba confrontarsi con le sollecitazioni e i limiti dei processi comunicativi e simbolici extrascolastici (spesso fortemente diseducanti), ma soprattutto che cosa possa significare oggi immaginare e mettere in pratica un nuovo rapporto fra oggetti di conoscenza sempre più reticolari, molteplici e in parte equipollenti e soggetti protagonisti dei processi di apprendimento, sempre più frastornati e inevitabilmente incerti;
- **insegnamento**: per comprendere e interpretare questo punto così denso di significati, devono essere analizzati e attraversati concetti impegnativi (e operate altrettanto impegnative incursioni nella strettissima attualità e nella politica scolastica): quale il senso da dare alla mediazione culturale in un contesto educativo sempre più complesso e fragile; quale identità e supporti garantire alla funzione docente (riferita sia a pratiche individuali che collegiali); quali possano/debbero essere le modalità di formazione, aggiornamento ecc.
- **discipline**: è fondamentale e ormai irrinunciabile una riorganizzazione dei saperi e delle competenze scolastiche che non può più ignorare una seria e operativamente conseguente riflessione sulla trasversalità, sulle collaborazioni inter- e pluri- disciplinari, ma soprattutto sulle osmosi e le contaminazioni fra campi di sapere e di esperienza contigui o lontani;
- **metodologia didattica**: il come la scuola struttura, organizza e gestisce la propria attività, è territorio esclusivo e specifico della propria autonomia e responsabilità istituzionale e professionale. Ma tale prerogativa non può neppure consentire di attardarsi in eterno e in modo difensivo su pratiche che ne mettono in discussione la stessa credibilità e sopravvivenza;
- **operatività**: la riflessione sulle discipline e sulla metodologia didattica non può più prescindere da un superamento senza remore e nostalgie da una visione puramente trasmissiva e monodirezionale dei processi di insegnamento/apprendimento: la dimensione laboratoriale di una scuola operativa, costruttivista, dinamica, cooperativa, suggerita ormai da decenni di studi ed esperienze, non può certamente essere "imposta", ma non è neppure più pensabile che venga perennemente elusa;
- **valutazione**: gli esiti formativi vanno osservati, verificati e certificati, ma queste procedure richiedono strumenti e metodi coerenti e adeguati, diversificati sulla base delle finalità, dei

criteri e degli strumenti che la valutazione assume in momenti e contesti diversi: l'uso che spesso si continua a fare della valutazione come unico strumento motivazionale o ricattatorio mette ormai in crisi il senso stesso dell'impegno educativo;

- **flessibilità**: la necessità che ogni scuola sia in grado di rispondere in maniera funzionale e in parte anche differenziata alle specificità dei propri alunni senza che questo comporti diversificazioni o sperequazioni sulla base di richieste o imposizioni identitarie, personali o familiari o di gruppo, di censo, di etnia;
- **opzionalità**: la possibilità di scegliere per crescere e imparare a compiere e a vivere scelte individuali ponderate e a dotarsi degli strumenti e delle modalità per valutarne l'efficacia.

Il suggerimento di tali criteri-guida di carattere generale potrebbe accogliere e assecondare la diffusa richiesta che gli indirizzi nazionali non si limitino ad un'arida (e talvolta pericolosa) compilazione di obiettivi o di livelli da raggiungere, ma la loro elaborazione rappresenti un momento di riflessione – in cui il mondo della scuola abbia una funzione primaria – sul fatto che la selezione, l'individuazione e la determinazione di un obiettivo di apprendimento rispetto a un altro implica automaticamente un'idea e una pratica di apprendimento, di disciplina, di metodologia didattica. Determinare obiettivi significa esprimere, formalizzare, concretizzare visioni, punti di vista, interpretazioni; infine, significa fare ponderate scelte di campo differenziate nel quadro di indirizzi e criteri condivisi e solidali. Perché allora non lasciare allo stato la funzione di esplicitare tale quadro di indirizzi e criteri condivisi e lasciare alle singole scuole (supportate da una ricerca effettivamente funzionale al sistema) la determinazione degli obiettivi, in modo che siano funzionali a un'idea e a condizioni di successo formativo atteso e praticabile, che tenga conto dell'effettiva realtà nella quale ogni singola scuola opera?

#### *Gli esiti e i traguardi formativi*

La terza, dunque la più delicata questione, è la **descrizione degli obiettivi e degli esiti o traguardi** intermedi o finali e del loro livello di prescrittività.

Superata (non senza resistenze) la stagione dei *programmi* (e quindi della priorità esclusiva dei "contenuti"); verificata l'inconsistenza (e comunque l'inevitabile indeterminatezza) delle *liste di obiettivi* (e quindi della presunta prescrittività delle coppie "abilità + conoscenze" (lette una volta da sinistra a destra, altre volte da destra a sinistra); archiviata (speriamo senza rimpianti) la sbandata dei "piani di studio personalizzati" (un misto fra ignavia del sistema e specchio per allodole per l'utenza-clientes), la scuola dell'autonomia e il suo organismo statale (centrale e periferico) di indirizzo e di controllo si trovano nell'imbarazzante difficoltà di individuare parametri attendibili e praticabili di descrizione, verifica e declamazione degli esiti (prima attesi e poi conseguiti). E nelle more delle scelte da compiere, si affaccia un nuovo mito: la determinazione centralizzata dei traguardi da raggiungere, che rappresentino per la scuola dell'autonomia qualche seppur labile certezza residua o qualche faro che indichi il porto dei risultati nella nebbia persistente e sempre più fitta dei metodi per raggiungerli.

Da parte di molti si ritiene pressoché scontato che alla concessione di autonomia debba corrispondere un quadro definito di attese (o di richieste) e un sistema efficiente di verifiche (o di controlli). All'enunciazione del principio (già di per sé discutibile) non fa però seguito altrettanta chiarezza nell'indicazione dei parametri e dei criteri attorno ai quali dovrebbe organizzarsi tale verifica/controllo dei risultati: il centro deve definire e controllare il raggiungimento di obiettivi, standard, profili o quadri di competenze? Si tratta di traguardi minimi, medi o massimi? intermedi o finali? relativi o assoluti? fissati su modelli presunti o corpus reali? forniti come ipotesi o imposti come livelli essenziali di prestazione? Le domande al riguardo sono molte; anche le preoccupazioni, prima fra tutte il vero limite di ogni sistema governato dall'attesa degli esiti: l'adeguamento dei processi ai risultati da raggiungere, anzi alle "prove" che si presume servano per verificarli, anziché al costante miglioramento delle procedure.

L'insistenza con cui si coniuga il binomio autonomia = certezza e trasparenza degli esiti sarebbe degna di miglior causa, ad esempio di una battaglia per l'adeguamento delle condizioni strutturali di "esercizio" e "prestazione" a livelli adeguati alle esigenze e alle problematicità che la scuola quotidianamente affronta. Non si capisce infatti perché non proclamare con altrettanta forza il binomio autonomia = certezza e trasparenza delle risorse per esercitarla!

Sulla determinazione degli esiti e dei traguardi formativi il CIDI ha avviato da tempo una attenta riflessione che parte dalla necessità di far coesistere e interagire due presupposti solo apparentemente contraddittori: la necessità proclamata non da oggi di dotare il sistema nel suo complesso di un quadro condiviso di criteri di autodeterminazione e regolazione degli esiti attesi e dei risultati conseguiti e la necessità di alimentare processi virtuosi di ricerca, sviluppo e innovazione.

Riteniamo che, a livello nazionale, autorevoli commissioni di esperti nominate dal ministero debbano delineare gli assi portanti di un progetto culturale condiviso per la cittadinanza, indicandone le grandi articolazioni disciplinari e le grandi scansioni progettuali; in questo quadro è possibile delineare profili di competenza attesi (a maglie larghe) per gli snodi significativi del percorso e per i relativi esami conclusivi (sulla cui abolizione nutriamo serie riserve), sia di tipo trasversale che disciplinare e interdisciplinare. Tali cornici progettuali e quadri di riferimento culturali (frames culturali e didattici) non è necessario che vengano corredati di liste di obiettivi, neppure a titolo esemplificativo: questo compito tocca alla ricerca teorico-didattica delle scuole e dei soggetti (università, enti di ricerca, apparati tecnici, associazioni, ecc.) che con loro cooperano alla crescita culturale e professionale del sistema scolastico. Individuare le modalità di verifica e valutazione di come i profili di competenza attesi si traducano in obiettivi formativi raggiunti e in competenze personali certificabili è compito della culturale e professionale del sistema a tutti i suoi livelli, nonché dei singoli soggetti e delle loro aggregazioni.

Una simile soluzione affiderebbe nuovamente alla dialettica fra centro e periferia di un sistema scolastico finalmente responsabile (in senso istituzionale) di sé e delle sue articolazioni la determinazione dei traguardi formativi e la loro verifica; ad esempio il sistema potrebbe riappropriarsi della responsabilità di decidere (e verificare) i livelli attesi e auspicabili di cittadinanza comunicativa, matematica e scientifica, ma anche storico-sociale, estetica, tecnologica. Possibilmente senza cadute o illusioni troppo oggettivanti, banalizzanti o tecnicistiche.

Si uscirebbe anche dal paradosso di un sistema che è così "leggero" o inadempiente da non avere più la forza di individuare, formulare e autogovernare finalità, indirizzi, criteri e traguardi attesi, ma che al contempo ne affida la gestione e l'imposizione surrettizia a indagini e ricerche internazionali o nazionali spesso condotte, subite o strumentalmente diffuse fuori da un quadro serio e condiviso di consapevolezza, responsabilità e legittimazioni professionali e istituzionali.

#### *Osservazione conclusiva*

Sarà difficile, se non impossibile, affrontare queste delicate questioni senza rilanciare con forza gli strumenti di supporto e di collaborazione in rete dell'autonomia di ricerca, di sperimentazione e di sviluppo, previsti dalla legge istitutiva dell'autonomia, ma ben presto immolati ad altre interpretazioni più concorrenziali e destrutturanti dell'autonomia: l'ampliamento e la competitività dell'offerta formativa, la flessibilità dell'orario, le attività integrate con soggetti esterni, la privatizzazione del rapporto fra "domanda" (quelli che un tempo si definivano bisogni e diritti all'istruzione) e "offerta" (i doveri istituzionali della scuola derivanti dall'art. 3 della Costituzione e non dalla "customer satisfaction").

Per dirla in sintesi, la scuola italiana più che affannarsi *alla ricerca degli standard*, dovrebbe essere messa nelle condizioni di maturare *buoni standard di ricerca*, a tutti i suoi livelli: di docente, di consiglio di classe, di dipartimenti disciplinari, di istituti regionali e nazionali. Invece si continua a camminare nella direzione opposta: talvolta taluni pensano di correre in avanti (verso l'illusione di un neoliberalismo dal volto umano e attento alle persone) e non ci si accorgono che hanno la testa girata all'indietro: ancorata a vecchi modelli di misurazione dei risultati efficientista e produttivista, magari personalizzata, che sono del tutto inadeguati ad una società complessa.

Dicembre 2006  
(a cura di M. Ambel)

