

Editoriale

“L’indicazione principale è: pochi concetti e metodi fondamentali, acquisiti in profondità”.

Come frase non è male: è corretta, breve, suona bene. È la frase che chiude il primo paragrafo delle Indicazioni Nazionali per la matematica nei licei. Nell’ampia e storica sala ove si tiene la conferenza di servizio per presentare i risultati dell’indagine nazionale sulla prova scritta di matematica negli esami di Stato di liceo scientifico, il relatore l’ha scandita a memoria con il tono enfatico e compiaciuto di chi è consapevole che sta per dire qualcosa di importante. Visibilmente soddisfatto che nelle orecchie degli astanti, risuoni, con il timbro della sua voce, quella decisa prescrizione. Si percepisce che ne gode. Finalmente tutto l’arcano delle Indicazioni è, per suo merito e di colpo, disvelato a tutti: *pochi concetti e metodi acquisiti in profondità!* Sembra che con quella frase, e ad essa ridotte, le Indicazioni si possano addirittura vestire di una loro “grande bellezza”! C’è solo da comprenderle e metabolizzarle. Come è possibile che tanti insegnanti – più di diecimila in servizio – più la vasta pletera di esperti e accademici non si siano accorti di tanta evidenza?

Il relatore ne è genuinamente convinto; si spinge oltre, ammonisce: non perdetevi in chiacchiere, non perdetevi tempo in cose inessenziali e che sanno di “muffa”, puntate sui concetti e metodi fondamentali, non abbandonatevi agli *sterili tecnicismi*. Comunque tenete a mente: *pochi concetti e metodi fondamentali!* Saranno questi e non altro ad essere oggetto di accertamento in sede di prova scritta!

Il relatore non lo sa, non se n’è accorto, ma è in quella frase, così rapida nello stile, così foneticamente e semanticamente efficace, che si annida, come nella trama ricorsiva di una pittura di Escher, tutta l’inconsistenza delle Indicazioni Nazionali per la matematica nei licei. E mentre la ripete non s’avvede che richiama l’intera assemblea ad un dramma già vissuto, al lavoro di cinque anni compiuto per poter rispondere all’interrogativo che oggi egli evoca: *ma quali sono questi pochi concetti e metodi fondamentali da insegnare e da farsi che siano acquisiti in profondità? Ce n’è un elenco da qualche parte?*



Non sa, il relatore, dello sforzo compiuto per donare a quella frase e alle Indicazioni un significato e un ruolo effettivi. Un lavoro duro, costato fatica. Ha richiesto di liberarle dalla selva di aggettivi, di circonlocuzioni, di consigli metodologici. È solo depurate dalle scorie che esse recuperano il significato di quello che avrebbero dovuto essere: l'indicazione chiara e sicura di pochi concetti e metodi fondamentali, da insegnare, far acquisire e accertare in sede d'esame. Questi, così distillati risaltano lucenti, vere gemme del pensiero matematico. Nella sala gli sguardi sono tutti rivolti al poster di Mondrian – una sorta di Tavola della Legge, ultimamente portata alla ribalta televisiva da Roberto Benigni - ai 19 enunciati e alle due figure agli estremi della diagonale principale: la *cicloide* (la *bella Elena* della geometria), e la *scodella* di Galilei. La *Mathesis* l'ha riprodotto perché sia esposto nelle aule come già avvenuto per il poster realizzato per il primo biennio di tutti gli indirizzi della scuola superiore quale guida all'azione didattica e alla preparazione all'esame di Stato.

Non poteva esserci modo più efficace per corrispondere alla finalità della conferenza di servizio e ridare ai docenti quei sicuri riferimenti conquistati a fatica e che fino a tutto novembre sembravano loro sottratti dalle avventate notizie di cambiamenti nella struttura e nei contenuti della prova scritta di matematica. Cambiamenti male pensati e altrettanto malamente divulgati, orientati solo a confondere e a turbare quella comunità di insegnanti che aveva avuto, a sostegno del proprio lavoro, tante iniziative e tante occasioni di riflessione e confronto.

Come conferenza di servizio non è la sola. Ce ne sono state e ce ne saranno altre. Sono incontri/conferenze promossi, saggiamente, dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR e realizzati con il sostegno degli USR e della Mathesis. Sono programmati in tutt'Italia; servono, come già detto, a ristabilire una tranquillità posseduta e che si rischiava di perdere. Servono a confermare che la prova scritta del 2015 non segnerà alcuna discontinuità. Gli argomenti saranno quelli che compaiono nelle programmazioni didattiche in atto nelle quasi cinquemila classi quinte di quest'anno, riconducibili alle prove delle ultime sessioni d'esame e alla tavola di Mondrian. È anche plausibile pensare che la prova 2015 si porrà a mezza strada tra le tracce dei non più esistenti indirizzi dell'ordinamento (con 3 ore settimanali di matematica) e quelle del PNI-Brocca-Autonomia (con 5 ore). La struttura sarà ancora quella vigente dal 2001: due problemi più dieci quesiti e l'ampia possibilità di scelta assicurerà, come nelle decorse sessioni, di poter proporre accanto ad argomenti e procedure consolidate aspetti nuovi, didatticamente utili sul piano della comprensione e dell'accertamento delle conoscenze e competenze previste. Tutto questo ovviamente nell'ipotesi che si confermi, com'è opinabile, la matematica come disciplina oggetto di seconda prova scritta.

Capiterà anche negli altri incontri, ma qui, in questa sala, l'attenzione dei docenti è tutta polarizzata al racconto di quanto è stato fatto dal 2001 in poi. Un racconto utile a meglio delineare l'esistente. È su questo che vanno innestati i possibili cambiamenti. Se si cambia lo si fa per migliorare e non per creare difficoltà a docenti e studenti. Si è concordi nel riconoscere che si può anche eliminare, in futuro, come già più volte prospettato, la distinzione tra problemi e quesiti atteso che il problema che attualmente si propone ha perso le tradizionali caratteristiche ed è piuttosto l'insieme di quattro quesiti attinenti alla stessa questione problematica e indipendenti tra di loro. E si può anche pensare di ridurre il ventaglio della scelta limitando la traccia a 9 o 10 quesiti ma senza imboccare la strada di una nuova distinzione tra quesiti obbligatori e non obbligatori. La può imboccare solo chi ha capito poco della Matematica, del suo insegnamento e anche delle Indicazioni. Introdurre una tale distinzione sarebbe come negare lo stesso significato, quello normativo, delle Indicazioni, a meno che non lo si faccia con l'intenzione di imporre un proprio punto di vista. Infatti, a quale sottoinsieme di quei *pochi concetti e metodi fondamentali, acquisiti in profondità* dovrebbero riferirsi i quesiti obbligatori? Come si fa a separare ciò che è obbligatorio da ciò che non lo è? Ciò che è fondamentale da ciò che lo è meno? Lo si può fare solo con riferimento ad una particolare sistemazione o organizzazione gerarchica della disciplina

ma questo è proprio quello che è stato superato dalle ricerche didattiche e dal passaggio dai programmi ministeriali alle Indicazioni Nazionali.

La conferenza di servizio, arricchita di tali corali riflessioni, è un successo di partecipazione e lascia tutti appagati. Sono tanti, ancora, gli argomenti che accalorano: l'esperienza di utilizzare gli stessi criteri per valutare la prova e il confronto dei voti riportati negli ultimi anni, la varietà delle formulazioni proposte, le richieste di calcolo e quelle di argomentazione, l'uso della calcolatrice sempre più essenziale per le risposte ai problemi di approssimazione, il ricorso alla visualizzazione spaziale, la ricerca di espressioni analitiche da associare ad andamenti grafici che presentino determinate caratteristiche, la ricerca costante del significato applicativo e storico di quel che si fa. Bene, da tutto questo si ha veramente la percezione che quello della matematica dei licei scientifici è un caso eccezionale. Un'isola di buon funzionamento immersa nel disorientante contesto dell'*ignorantesimo* dilagante. Filiazione diretta del *managerismo* di una volta, più che una teoria è la strategia di pensiero che propugna l'ignoranza come più funzionale alle caratteristiche decisionali della realtà odierna. E non si può negare infatti, di assistere, in tema d'istruzione, a situazioni nelle quali a parlare e decidere di competenze hanno sempre più successo gli incompetenti. A soffrirne è la stessa proposta della "buona scuola" che in ogni caso ha l'indubbio merito di voler sanare la precarietà di centocinquantamila docenti, come è obbligo che si faccia, e un autentico candore nel richiamare all'importanza della scuola per il Paese.

Un contesto che genera amarezza e induce a sollevare l'interrogativo: *Ma a che serve lottare per fare una buona scuola se quello che vi si impara importa poco e non conta neppure per proseguire gli studi?* A che serve discettare degli esami di Stato, riflettere sulla qualità delle prove, sulle gemme del pensiero matematico da acquisire in profondità, se poi i suoi risultati sono inattendibili? Non ci si rende conto che ne consegue un giudizio di inattendibilità per tutti i docenti, poco importa se impegnati negli esami come commissari interni od esterni, e per quello che la scuola fa e dà?

È un giovane docente ad esprimerlo ma la risposta dell'assemblea è unanime: un applauso scrosciante e energico, prodromo della battaglia da combattere per la buona scuola che è anche il riconoscimento e la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti come è già scritto nell'art. 2 della Legge n. 1/2007 e di cui tutti sembrano aver perso il ricordo (in nome dell'*ignorantesimo*?).

Emilio Ambrisi