

PEDAGOGIA

Indirizzo socio-psico-pedagogico

Giuliano Minichiello

I temi proposti: osservazioni

Nell'Esame di Stato conclusivo dell'anno 2012/13, come nella tornata precedente, sono stati proposti per la seconda prova scritta dell'indirizzo socio-psico-pedagogico quattro temi, ciascuno dei quali presentava come stimolo iniziale un testo, e si è chiesto al candidato di svolgerne due a sua scelta. Delle tracce proposte, le prime due appaiono abbastanza agevoli, giacché focalizzano argomenti tutto sommato circoscritti, cioè rispettivamente la valutazione e l'impiego nella scuola di prove oggettive ed il rapporto tra modelli della mente e modelli di pedagogia. Va osservato comunque che il brano-stimolo della prima traccia, di Aldo Visalberghi, è molto più tecnico e raffinato di quanto appaia ad una prima lettura, specialmente in alcuni passaggi; comunque il candidato, per sviluppare una riflessione argomentata, doveva conoscere sia i fondamenti teorici dei due paradigmi culturali che, negli ultimi decenni, si contendono il campo in ambito valutativo (cioè quello docimologico, fondato sulla necessità di acquisire dati che consentano una misurazione il più possibile oggettiva ed accurata delle performances dell'allievo, e quello interpretativo, teso ad una comprensione di tipo clinico, olistico, individuale, storico e profondo), sia il vivacissimo dibattito sull'utilizzo di test per l'accertamento del profitto (problematiche connesse alla predisposizione e misurazione delle prove, tipologie, vantaggi e limiti di queste), in modo approfondito e critico, e soprattutto lontano dai luoghi comuni che si sono diffusi, nella scuola e nell'opinione pubblica, dopo che le prove annualmente predisposte e somministrate dall'Invalsi sono diventate a carattere censuario e si sono trasformate in elemento centrale per la valutazione della "qualità" del servizio offerto.

Sicuramente accessibile, per chi possedesse solide conoscenze di psicologia e storia della pedagogia, è la seconda traccia, che proponeva di analizzare un passo di Jerome Bruner, la cui produzione costituisce ormai uno degli argomenti centrali di studio per gli allievi dell'istituto ad indirizzo

socio-psico-pedagogico. Il tema affrontato dallo psicologo statunitense, cioè la necessità di sviluppare le conoscenze scientifiche sullo sviluppo della mente infantile perché la pedagogia possa progredire, andava comunque ben contestualizzato; opportunamente, peraltro, le consegne chiedevano agli studenti di soffermarsi in modo particolareggiato solo su alcuni degli argomenti implicati, ciascuno dei quali avrebbe richiesto, di per sé, una trattazione molto ampia ed approfondita.

Decisamente complesso appare invece il terzo tema, che proponeva di riflettere su un brano di Nietzsche tratto da *Sull'avvenire delle nostre scuole*, incentrato sulle dinamiche della "cultura" tra generalizzazione e specializzazione. È indubbio che si tratti di una tematica che, pur non richiedendo una conoscenza specifica del testo nietzscheano, presuppone una solida preparazione, anzitutto filosofica, e la capacità di focalizzare l'argomento, anche in riferimento alla concezione della cultura a partire almeno dai teorici della *Bildung* e da Weber; particolarmente difficile, poi, era affrontare con cognizione di causa uno degli spunti del testo, la polemica contro il giornalismo, «vischioso tessuto connettivo che si è inserito oggi tra le scienze», afferma Nietzsche, e vero indirizzo culturale dell'epoca moderna, come chiosa la traccia. Non stupisce certo che solo una bassissima, anzi addirittura trascurabile, percentuale di allievi abbia deciso di cimentarsi in tale prova, e non sappiamo con quali esiti.

Veramente splendido il brano di Giuseppe Bertagna scelto per l'ultima traccia: a partire da una serie di riferimenti etimologici, che intrecciandosi ricostruiscono la complessa storia e le sfumature del termine "mestiere", ci si sofferma, con una riflessione esemplare, sulla specificità della professione docente, sul suo carattere vocazionale, di servizio e di risposta alla chiamata di un'altra persona, sul mistero che collega la persona con il "ministero" dell'insegnare. Ogni allievo dell'indirizzo socio-psico-pedagogico animato dal desiderio di mettersi, in futuro, integralmente in gioco nel

TRACCIA MINISTERIALE

Il candidato è tenuto a svolgere, a sua scelta, due temi tra quelli proposti:

- “attività sociali” e “forme competitive”;
- misurazione e valutazione.

I

«Prima di procedere alle giustificazioni che potremmo chiamare “tecniche” dell’impiego dei *tests* è opportuno esaminare un’obiezione di fondo, alla quale le argomentazioni “tecniche” da sole non potrebbero rispondere. Si potrà infatti dimostrare abbastanza agevolmente che, se ci hanno da essere voti di profitto e se ci hanno da essere esami, l’impiego di prove oggettive porta un contributo insostituibile alla loro serietà ed obiettività. Ma qual è il valore e la funzione di voti ed esami? Sono essi elementi essenziali del processo educativo, o non piuttosto residui di una concezione superata della educazione, improntata ad una inumana preminenza della funzione selettiva? Perché preoccuparci di voti e di esami che, se anche oggi costituiscono ancora una necessità amministrativa, saranno sperabilmente tolti di mezzo dal progresso educativo, quando le scuole saranno volte al libero ed armonico sviluppo delle attitudini individuali e delle disposizioni sociali degli allievi considerati come “persone” dotate di un loro valore singolare e incommensurabile? [...] La questione può essere riassunta in questi termini: nell’attuale situazione sociale e nell’attuale ordinamento scolastico l’aspetto selettivo non è eliminabile, e d’altra parte ogni rinnovamento dei metodi in senso socializzante è seriamente compromesso dalla sua presenza, che porta naturalmente a forme competitive. Non sembra che la difficoltà possa risolversi altrimenti che scindendo nettamente l’accertamento del profitto individuale dalle attività sociali; e se a queste si vuol dare l’ampio spazio di cui hanno bisogno per informare veramente di sé la vita scolastica, l’accertamento del profitto dovrà compiersi con metodi che abbinino la rapidità all’oggettività, insomma con prove oggettive sufficientemente intelligenti e ben fatte, tali cioè che l’impegnativo lavoro compiuto collaborativamente serva a superarle più di quanto non possa servire la preparazione ad hoc degli ultimi giorni».

Aldo Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955.

Esponi le tue riflessioni sull’argomento del testo sopra riportato e soffermati, in particolare, su almeno due dei seguenti punti:

- le prove oggettive: pro e contro;
- la funzione “selettiva”;

II

«In poche parole, la tesi che sta emergendo è che le metodologie educative adottate nelle aule scolastiche si fondino su una serie di credenze popolari riguardanti la mente dei discenti, alcune delle quali possono agire consapevolmente a favore del benessere del bambino, o inconsapevolmente contro di esso. Queste credenze devono essere rese esplicite e sottoposte a nuovo esame. Diversi approcci all’apprendimento e diverse forme di istruzione – dall’imitazione, all’istruzione, alla scoperta, alla collaborazione – riflettono convinzioni e assunti diversi riguardo al discente – che può essere considerato soggetto che agisce, che conosce, che sperimenta in proprio, che sviluppa il suo pensiero in collaborazione con altri. Quello che manca ai primati di ordine superiore e che negli esseri umani continua a evolversi è un insieme di credenze sulla mente. Queste credenze a loro volta modificano le convinzioni sulle origini e sulla comunicabilità del pensiero e dell’azione. Un miglior approccio alla comprensione della mente infantile è quindi un prerequisito indispensabile di qualsiasi progresso in campo pedagogico».

Jerome Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997 (ed. originale 1996).

Esponi le tue riflessioni sull’argomento del testo sopra riportato e soffermati, in particolare, su almeno due dei seguenti punti:

- modelli della mente e modelli di pedagogia;
- la psicologia culturale;
- la psicologia cognitivista;
- comportamentismo e cognitismo.

III

«Nel momento presente, le nostre scuole sono dominate da due correnti apparentemente contrarie, ma egualmente rovinose nella loro azione, e in definitiva confluenti nei loro risultati: da un lato, l’impulso ad *ampliare e a diffondere* quanto più è possibile la cultura, e dall’altro lato, l’impulso a *restringere e a indebolire* la cultura stessa. Per diverse ragioni, la cultura deve essere estesa alla più vasta cerchia possibile: ecco ciò che richiede la prima tendenza. La seconda esige invece dalla cultura stessa che essa abbandoni

le sue più alte, più nobili e più sublimi pretese, e si ponga al servizio di una qualche altra forma di vita, per esempio dello Stato. [...] Si tratta di un dato di fatto generale: con lo sfruttamento – ora perseguito – dello studioso al servizio della sua scienza, diventerà sempre più casuale e più inverosimile la cultura di tale studioso. In effetti, lo studio delle scienze è oggi così ampiamente esteso che chiunque voglia produrre qualcosa in questo campo, e possiede buone doti, anche se non eccezionali, dovrà dedicarsi a un ramo completamente specializzato, rimanendo invece indifferente a tutti gli altri. [...] Ora siamo già arrivati al punto che in tutte le questioni generali di natura seria – e soprattutto nei massimi problemi filosofici – l'uomo di scienza, come tale, non può più prendere la parola. Per contro quel vischioso tessuto connettivo, che si è inserito oggi tra le scienze, ossia il giornalismo, crede che questo compito sia di sua spettanza e lo adempie poi conformemente alla sua natura, ossia – come dice il suo nome – trattandolo come un lavoro alla giornata. Nel giornalismo, difatti, confluiscono assieme le due tendenze: qui si porgono la mano l'estensione della cultura e la riduzione della cultura».

Friedrich Nietzsche, Sull'avvenire delle nostre scuole (1872), tr. it., Adelphi, Milano 1992.

Esponi le tue riflessioni sull'argomento del testo sopra riportato e soffermati, in particolare, sulle seguenti questioni:

- le due correnti "rovinose" del "momento presente": impulso all'estensione della cultura e impulso alla riduzione della cultura;
- la specializzazione e l'impossibilità di prendere parola "in tutte le questioni generali di natura seria";
- il "giornalismo": il vero indirizzo culturale dell'epoca moderna.

IV

«Mestiere rinvierebbe a *misterium*, forma tarda di *ministerium*, che indicava un incarico, un servizio. Per questa via, si arriva alla parola *ministro*, che, dunque, stava per servitore. Ministro, da *minus*: il servitore non aveva nulla di *magis*, «di più», infatti. *Magis* si ritrova al contrario in *magister*, «maestro». Per cui nel «mestiere magistrale» ci sarebbe un palese ossimoro: il rimando al *minus* contenuto in *mestiere*, ministro, il rimando al *magis* contenuto in *magister*, maestro. C'è dunque la possibilità di essere insegnanti in due modi: praticando un «mestiere», cioè un servizio; essendo «maestri», riconosciuti come portatori di un «di più» che altri non hanno. Che sarebbe come dire: si può esercitare la profes-

sione docente così come si esercitano le altre professioni, ovvero per l'utile, noi diremmo oggi per il 27 del mese; la si può esercitare non perché «ministri» di mestiere, ma «magistri» di vita, ovvero perché si è talmente compiuti, realizzati, affermati come persone che si desidera promuovere anche altre persone, come noi, alla compiutezza di sé, alla realizzazione e affermazione piena di sé. *Vaste programme*, direbbero i francesi. *Vaste programme* perché, a questo punto, proprio il *magister* convoca l'altro filone etimologico da cui proverrebbe il vocabolo *mestiere*. O se non etimologico senza dubbio filone storico-antropologico, visto che, di fatto, al di là della filologia indoeuropea che porterebbe maggiori indizi per la derivazione da cui siamo partiti, è accaduto nella storia e nella cultura dei popoli che «mestiere» fosse anche accoppiato a *mysterium*, «mistero». Perché *mysterium*? Semplice. Semplice perché non esiste problema più insolubile della pretesa, anche se si fosse del tutto compiuti, realizzati e affermati come persone, che aiutare un'altra persona a compiersi, realizzarsi e affermarsi a sua volta. Non esiste problema più insolubile di questo perché nessuno è l'altro. E se anche qualcuno potesse dichiarare senza ombre di aver scoperto e realizzato l'intero di sé nessuno potrebbe dichiarare di poter fare altrettanto per chiunque altro. Per l'altro, infatti, resterebbe sempre l'ombra: lo si potrà esplorare come oggetto, ma mai come il soggetto che è. Se davvero qualcuno di noi, quindi, potesse rivendicare «il pieno sviluppo della persona che è» solo l'altro potrebbe dire se quanto per noi costituisce «pieno sviluppo» lo sarebbe anche per lui. [...] Ecco, in fondo, perché chi si professa insegnante non fa mai soltanto una *professione* di un servizio, ma si impegna anche a rispondere di persona a una *chiamata* che sente in sé e che è invocata da altri».

Giuseppe Bertagna, Quale «docente» in quale «scuola»?

Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti, in G. Bertagna e C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare*.

Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.

Esponi le tue riflessioni sull'argomento del testo sopra riportato e soffermati, in particolare, sulle seguenti questioni:

- che cosa si intende per «mestiere magistrale»?
- quale rapporto intercorre fra «mestiere» e «mistero»?
- come si realizza la scoperta della vocazione magistrale?
- qual è la specificità dell'insegnare rispetto all'esercizio di qualsiasi altro lavoro?

rapporto con l'*altro* come relazione incarnata e vivente, nel pro-getto e nel rischio dell'educazione, non poteva non sentirsi stimolato ed appassionato da una riflessione su questo testo, così limpido e denso, così ricco di spunti sulla funzione del "maestro", così aperto ad una rielaborazione critica delle conoscenze acquisite. Ecco, c'è da augurarsi che, in futuro, al Ministero si scelgano sempre più di frequente testi di questo spessore, utili veramente a comprendere quanto i ragazzi abbiano interiorizzato nel loro percorso di studi, come e se siano pronti a diventare formatori, e non semplicemente a sondare conoscenze teoriche ed abilità argomentative.

Per lo svolgimento

Traccia n. 1

Il testo di Aldo Visalberghi affronta due questioni rilevanti e di grande attualità, che negli ultimi decenni hanno suscitato e continuano ad alimentare un vivace dibattito: la prima, più generale, riguarda il valore e la funzione di voti ed esami nella scuola, la seconda l'opportunità dell'impiego di prove oggettive per l'accertamento del profitto degli allievi.

Per quanto concerne il primo aspetto, che è opportuno affrontare in via preliminare, si può affermare con il pedagogista triestino che la valutazione costituisce un elemento ineliminabile della dinamica di insegnamento/apprendimento, se si considera l'agire formativo come operazione, cioè come azione diretta ad ottenere un risultato, il cui raggiungimento può essere verificato, si vedrà in seguito se in modo rigorosamente "oggettivo": il tipo di razionalità che qui domina è quello che Weber avrebbe definito come «agire razionale conforme allo scopo», una razionalità sostanzialmente tecnica in senso lato, che si traduce nella possibilità di organizzare – cioè di dare forma organica – al processo formativo. Tuttavia, anche all'interno di tale prospettiva, che certo non esaurisce tutti i significati, i livelli e le valenze del processo, appare limitante sostenere che voti ed esami abbiano una finalità eminentemente selettiva: nella scuola contemporanea, infatti (e lo dimostra in modo eloquente la recente normativa italiana sugli allievi con Bisogni Educativi Speciali), in un approccio che supera ampiamente le diatribe sulla scolarizzazione di massa, domina il paradigma non della selezione bensì quello della inclusività, considerato tra l'altro a tutti i livelli fattore indispensabile per raggiungere l'obiettivo strategico fissato dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»; per

rilanciare l'economia ed accrescere la qualità della conoscenza, come suggerisce la Comunicazione della Commissione «Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva» adottata dal Consiglio europeo il 17 giugno 2010, è indispensabile valorizzare le risorse e le differenze di cui ogni persona è portatrice e in cui risiede la sua vera forza, puntare ad una crescita inclusiva, al di là delle potenzialità, della nazionalità, della eventuale disabilità, dell'età. Peraltro, che la selezione e la spinta alla competizione non siano una garanzia di qualità dei processi formativi lo dimostra in modo eloquente il sistema scolastico della Finlandia, i cui alunni si situano costantemente ai primi posti nelle ricerche OCSE: nel paese scandinavo, infatti, la parola chiave del servizio di istruzione dagli anni '90 è "fiducia", nelle scuole, nei presidi, negli insegnanti e nelle potenzialità dei ragazzi, che vengono costantemente stimolati a cooperare piuttosto che a competere, e la valutazione è considerata soprattutto un mezzo per favorire il miglioramento dei risultati.

Questo aspetto è sottolineato nella legislazione scolastica italiana dal D.P.R. 122/2009, ove si afferma che la valutazione «con la sua finalità formativa concorre sia ai processi di autovalutazione degli alunni sia al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo»: essa costituisce per i soggetti in formazione un riscontro necessario, che sostiene nel processo di edificazione del sé, di costruzione del proprio progetto di vita, di chiarificazione dei propri interessi, intesi come forze motivanti in base alle quali il soggetto si sente in grado di affrontare un'attività, ed incide sul positivo sviluppo della percezione di autoefficacia, cioè, per dirla con Bandura, del corretto e realistico confronto tra capacità e limiti. Più ampiamente, ragionando in termini pedagogici, una valutazione seria, attenta, coerente, trasparente rappresenta un argine fondamentale a quella "emergenza educativa" di cui tanto si discute, uno degli aspetti della quale è costituito dalla sostanziale insofferenza di buona parte dei giovani alla scuola e si concretizza, come osservava Antonio La Penna in un volumetto del 1999, *Sulla scuola*, nel rifiuto dell'autorità e nella pretesa di poter giungere alla meta senza sforzo.

In tale prospettiva, assegnare un corretto significato alla valutazione, come giudizio equilibrato e ponderato, significa, in sostanza, restituire valore alla cura educativa, che non è cura psicologica, non è una proposta consolatoria o assistenziale, ma è una sfida che guarda al futuro possibile pur senza nessuna certezza, perché l'esito dell'educazione non è mai interamente prevedibile e preordinabile. La valutazione, in questa chiave, è una delle espressioni del senso della regola, il cui rispetto implica, se riprendiamo la lezione del

mondo greco, cura di sé e dell'altro da sé, disciplina dell'uomo interiore, autodominio, esercizio su di sé, ed è da essa che derivano, come voleva von Foerster, la coerenza, la fermezza e la fedeltà, la capacità di tener fede agli impegni assunti, e infine la libertà, una libertà responsabile che consiste nella possibilità di esercitare in proprio il giudizio respingendo le suggestioni esterne, gli stereotipi, le facili autoassoluzioni; dalla regola, se intesa non quale vincolo e condizionamento ma quale indice di senso che dà corpo all'essere *con* gli altri, si può transitare alla libertà come desiderio, come sentimento, come sapere. Si tratta in altri termini di interpretare in modo profondo il concetto di "inclusività": non c'è reale inclusione, non c'è maturazione, non c'è neppure socializzazione se l'alunno, ogni alunno, non è spinto a riconoscere e superare i suoi limiti, anche con l'ausilio e la guida di una valutazione che sia espressione di una vera *auctoritas*, se l'attività formativa si riduce alla universalizzazione dell'individuale, al feticismo di un soggetto inflazionato e contemporaneamente esposto al rischio del vuoto, se la bussola della scuola non è il dover essere o il poter essere ma solo il benessere dell'allievo, o meglio una proiezione ideale di questo benessere, in un clima che, per dirla con le parole sempre attuali di Christopher Lasch ne *La cultura del narcisismo*, è essenzialmente terapeutico e in cui non si aspira alla crescita, o alla costruzione di un nuovo tempo storico, ma all'illusione momentanea di salute fisica e tranquillità psichica.

Il secondo problema affrontato da Visalberghi è quello dell'impiego di test, che porta a suo parere un contributo insostituibile alla serietà ed obiettività di voti ed esami: la questione è molto delicata e complessa, come dimostrano tra l'altro le polemiche che ogni anno accompagnano nel nostro Paese la somministrazione delle prove predisposte dall'INVALSI. Secondo quanto afferma Gaetano Domenici nel suo *Manuale della valutazione scolastica*, una prova può considerarsi oggettiva se risponde ad alcuni requisiti specifici: in primo luogo, deve permettere di predeterminare, rispetto al momento della sua somministrazione, l'esattezza della risposta a ciascun quesito, in modo da evitare di incorrere in errori interpretativi; in secondo luogo, deve richiedere, a tutti coloro ai quali essa viene somministrata, la realizzazione delle stesse prestazioni; infine, deve essere strutturata in modo da consentire la collocazione di tali prestazioni su di una medesima scala di misura.

In via generale, le problematiche connesse con l'impiego di tali prove sono rappresentate dalla loro validità, cioè dalla certezza che esse misurino effettivamente ciò che si vuole mi-

surare, e dalla loro attendibilità o affidabilità, cioè dalla capacità della prova di misurare una certa prestazione con adeguata precisione, o meglio con un errore di misura non troppo grande. Va ricordato che in qualsiasi misura, e anche in fisica, il valore trovato è la somma del valore vero e di un errore, cioè di un valore di disturbo casuale e quindi non eliminabile. Nell'ambito degli apprendimenti, peraltro, non si può parlare in senso stretto di "misura", in quanto non si dispone di unità campione e di uno zero: le misure che si ottengono sono solo scale numeriche che al più consentono di stabilire graduatorie, ordinamenti tanto più attendibili quanto meno affetti da errori di misura. In tal senso, l'attendibilità di una prova dipende dal numero dei quesiti (aumenta con l'aumentare dei quesiti come se si ripetessero le misure) e dalla sua omogeneità (se il punteggio complessivo somma le misure di aspetti troppo eterogenei e incoerenti, l'errore di misura rimane alto). L'oggettività cui si fa riferimento, quindi, non equivale all'esattezza delle misure ma all'indipendenza dal correttore della prova del valore del punteggio grezzo, il quale dovrebbe essere inteso come una stima, la più precisa possibile, del reale livello di conoscenze, abilità, competenze dell'allievo. Ciò spiega le cautele che secondo i docimologi vanno usate nel progettare e nel costruire una prova oggettiva: solo per citare alcuni criteri basilari, ogni quesito dovrebbe essere riferito ad un singolo obiettivo identificato nella griglia di progettazione e comunque va formulato in modo tale che la conoscenza o l'abilità che con esso si vuole verificare venga effettivamente verificata; inoltre, ognuna delle domande proposte dovrebbe essere indipendente dalle altre, nel senso che le informazioni contenute in un quesito non devono costituire indizi per individuare la risposta corretta ad un altro quesito; ancora, è necessario puntare alla massima chiarezza espositiva, vale a dire che ogni parola dell'enunciato, come delle risposte nel caso di test a scelta multipla, deve essere necessaria e deve essere quella più adatta; bisogna fornire informazioni pertinenti e non ridondanti, come occorre prestare attenzione agli indizi verbali, che permettono agli studenti di identificare la risposta corretta nonostante una scarsa conoscenza della materia, ad esempio la ricorrenza di una parola chiave sia nell'enunciato sia in una delle alternative di risposta.

I vantaggi dei test a scelta multipla sono usualmente identificati nella possibilità di verificare con successo diversi livelli di apprendimento (dalla semplice conoscenza all'applicazione di concetti e principi in situazioni nuove) ed ampi segmenti del curriculum, nell'attribuzione rapida e oggettiva del punteggio, nella validità ed attendibilità elevate, che per-

metterebbero di misurare con precisione le conoscenze e le abilità possedute in relazione ai contenuti del test e agli obiettivi, eliminando ogni alone soggettivo, impressionistico, ascientifico, ogni influenza di effetti ampiamente studiati in psicologia come l'effetto alone o l'effetto Pigmaliione. Di contro, molti studiosi sottolineano i limiti delle prove oggettive, il cui utilizzo affonda le sue radici nel tentativo di oggettivazione complessiva dei processi educativi: gli studenti possono essere in grado di riconoscere la risposta corretta che con altre tecniche non sarebbero mai in grado di fornire, per caso o per imperfezioni nella formulazione dei quesiti, e non hanno l'opportunità di esporre il processo mentale che li ha condotti a scegliere quella particolare risposta, cosa che sta inducendo sempre più di frequente i costruttori di test (anche in ambito anglosassone, ove l'uso di prove oggettive serve anche a compilare le "League Tables", le graduatorie delle scuole più efficaci) ad introdurre la richiesta di spiegare le motivazioni della selezione di una tra le alternative fornite.

Più radicalmente, alcuni sostengono che i test non fanno altro che testare i test, cioè dicono poco sull'apprendimento degli allievi e molto invece su se stessi, e che la volontà di perseguire l'oggettività si scontra da un lato con l'ampiezza della percentuale statistica della possibilità di individuare la risposta corretta in modo casuale o per esclusione, dall'altro con il fatto che il mito dell'esattezza è tramontato, da Popper in poi, perfino all'orizzonte delle scienze. La risposta "esatta", va aggiunto, è semplicemente quella considerata tale dall'estensore del test: se in ambito scientifico il margine di ambiguità è sostanzialmente ridotto, ciò non accade sicuramente nelle prove per l'accertamento della competenza di comprensione di un testo letterario, che è per eccellenza polisemico, non passibile di decodifica univoca, complesso e quindi esplorabile solo nella molteplicità dei sensi, delle allusioni, delle implicazioni, aperto a più letture e più interpretazioni.

L'oggettività peraltro non va confusa con l'obiettività, come la misurazione non va confusa con la valutazione: al momento dell'accertamento, che consiste nell'assegnazione di un punteggio corrispondente solo alle caratteristiche oggettive dell'elaborato o della prestazione, segue quello del giudizio, dell'applicazione di un criterio di valore, in base a parametri che non possono essere scientificamente precisati e che attengono alla soggettività ed alla responsabilità degli insegnanti.

La questione assume particolare rilievo in relazione alla valutazione delle "competenze", che sono diventate il vero nodo



Senpai e Kohai (lett. "primo" e "ultimo" compagno) sono termini della lingua giapponese che, in ambito scolastico, indicano rispettivamente gli studenti più anziani e più giovani.

e l'obiettivo essenziale dei sistemi educativi contemporanei. In primo luogo, è problematico individuare e cogliere una competenza, che si manifesta quando uno studente è in grado di affrontare un compito o realizzare un prodotto mobilitando le sue conoscenze, le abilità apprese, le altre sue caratteristiche personali, ed utilizzando, se disponibili, risorse esterne, in ogni caso in forma non banale o routinaria ed in contesti di riferimento almeno moderatamente diversi da quelli resi già familiari dalla pratica didattica. È chiaro di conseguenza che non è possibile stabilire se l'allievo possieda o meno una determinata competenza sulla base di una sola prestazione: piuttosto, come si osserva anche nelle *Linee guida* del Miur per gli Istituti tecnici e professionali riordinati dalla riforma Gelmini, è necessario raccogliere, attraverso una serie di fonti e di strumenti, una pluralità di elementi informativi e di dati, i quali a loro volta devono essere pertinenti (riferirsi cioè effettivamente a ciò che ci si propone di valutare) ed affidabili (cioè degni di fiducia, in quanto raccolti correttamente ed in modo da evitare distorsioni). La lettura, interpretazione e valutazione delle informazioni raccolte esigono poi che siano stati preventivamente definiti i criteri da adottare e che si seguano effettivamente tali criteri nel processo di apprezzamento e di *assessment*. Ovviamente, l'elaborazione di un giudizio che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza non può basarsi su calcoli statistici: esso assume invece il carattere di un accertamento qualitativo della presenza e del livello di competenza raggiunto, che va sostenuto da elementi di prova, cioè le informazioni raccolte, e di consenso da parte di altri, vale a dire quello che in pedagogia o in psicologia sperimentale si usa definire "consenso inter-giudici".

Giuliano Minichiello
Università di Salerno