L'ASINO VOLA 1/2
scritti molesti sullo spettacolo e la cultura nel tempo dell'emergenza novembre 2014

terza pagina »»» Maturità, prove standardizzate e spirito critico

Un articolo di Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, sugli esami di maturità, apparso sulla «Stampa», offre lo spunto per una discussione sui problemi della valutazione e sull'uso dei test a crocette, con la connessa mitologia delle "prove oggettive".

di Guido Baldi

In un intervento sulla «Stampa» del 29 settembre, dal titolo *Maturità. La scelta sbagliata*, Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, giudica «molto discutibili» due misure previste dal governo per finanziare l'assunzione in ruolo di 150.000 precari della scuola: la riduzione dei finanziamenti alla ricerca universitaria e le commissioni dell'esame di Stato al termine delle superiori composte solo da membri interni, tranne il presidente.

Quanto al primo punto, Gavosto ritiene che non sia «una scelta davvero lungimirante per il futuro del paese», e ci pare un giudizio difficilmente discutibile. Si potrebbe aggiungere che risulta curiosamente (?) poco coerente strombazzare la ricerca come strumento principe per l'innovazione e lo sviluppo, come si sente fare da tempo da parte dei politici, e poi prospettare provvedimenti che vanno esattamente nella direzione contraria; in secondo luogo si potrebbe osservare che le infornate *ope legis* di schiere di insegnanti, senza alcuna seria selezione culturale e attitudinale, sono un triste retaggio dei decenni passati, e, oltre a essere poco in sintonia con il preteso nuovo che avanza, sono uno dei motivi dell'attuale degrado qualitativo della scuola.

Per quanto riguarda l'altra misura, secondo Gavosto «il vero punto debole della maturità è l'assenza di un metro di giudizio comune», per cui studenti dalle stesse abilità possono ottenere risultati molto differenti a seconda della severità della commissione o del territorio di appartenenza, con la conseguenza che l'esame non è un metro di giudizio attendibile né per le università, che adottano propri test d'ingresso, né per il mercato del lavoro, che non ne tiene più conto; e se il giudizio finale spetterà agli insegnanti di classe le differenze saranno ancora più accentuate. Come alternativa, Gavosto propone le «migliori pratiche internazionali, dove prevalgono prove standardizzate e esami centrali, ovvero corretti secondo criteri omogenei a livello nazionale».

E qui non può che assalirci lo sconforto. Da decenni uno spettro si aggira per la scuola, l' "oggettività" della valutazione, le prove "oggettive", a cui tanti si appellano come il magico talismano per la salvezza dell'insegnamento. Però chi, come Gavosto e tanti altri, magari passati per poltrone ministeriali, propone prove standardizzate che pongano rimedio al ventaglio dei giudizi disparati non si rende conto (e la cosa appare quasi incredibile) del prezzo che occorrerebbe pagare. Le prove standardizzate, da affidare per la correzione a una «commissione unica centrale» (e perché non a un computer?), potrebbero essere solo quiz con le crocette, o simili. Ed è incredibile, insisto a dirlo, che tantissimi non capiscano che cosa ciò comporti: in sintesi, o dogmatismo autoritario o nozionismo. Per fare un esempio, chi ha una minima esperienza di critica letteraria sa quante interpretazioni si sono accumulate e continuano ad accumularsi, in un lavoro incessante, su un'opera, su un autore, su un problema storiografico. Lo spirito critico che il discente deve acquisire dallo studio letterario si esercita fondamentalmente nel prendere coscienza di queste interpretazioni, nel saggiarne la validità o meno con strumenti il più possibile rigorosi, nel proporne eventualmente in modo argomentato e motivato altre personali che spostino la prospettiva e modifichino il giudizio. Ebbene, il *test* a risposta chiusa esclude proprio questo tipo di esercizio. Forse non si riflette abbastanza da parte degli insegnanti su ciò che ciò significhi: quel tipo di prova presuppone che vi sia *la* risposta giusta, un'*unica* risposta del tutto esatta, non contempla la possibilità che di un autore, di un problema, di un testo, di un suo aspetto vi possano essere interpretazioni diverse, talora in netta alternativa fra di loro, tutte sostenibili e in effetti sostenute da valenti studiosi, sulla base di argomentazioni e dati; e ciò, se le domande vertono su aspetti interpretativi, implica un atteggiamento dogmatico e autoritario, perché un'unica verità è imposta senza possibilità di discussione e di verifica critica: un atteggiamento che è l'esatto opposto della funzione di stimolo al pensiero critico che dovrebbe avere l'insegnamento letterario. I *test* con le crocette sono insomma in tal caso la negazione di quel processo didattico fondato sul dialogo

© 2014 L'Asino Vola info@lasinovola.it www.lasinovola.it

e sul conflitto delle interpretazioni che dovrebbe essere necessario per la formazione intellettuale e civile dei discenti. Hanno perciò un effetto deleterio sull'educazione alla democrazia, che deve essere uno dei fini primari della scuola. Lo stesso discorso fatto per la letteratura vale ovviamente per i problemi proposti da tutte le discipline umanistiche, la filosofia, la storia, l'arte figurativa, la musica, la sociologia, la psicologia, l'antropologia, l'economia, in cui come tutti sanno si confrontano varie tesi e varie scuole di pensiero (ma anche nel campo scientifico le cose sono poi tanto diverse?).

Se a livello delle idee e delle interpretazioni le crocette hanno questa valenza deleteria, l'unico campo di applicazione di quei test nell'ambito delle discipline umanistiche può essere quello dei meri dati: ma in tal caso dal dogmatismo si cade nel più squallido nozionismo, la peste della scuola d'un tempo, che si sperava definitivamente sconfitta, in nome di un'impostazione critica dell'insegnamento che facesse crescere intellettualmente i giovani e li conducesse alla maturità, sul piano culturale come civile. Penso che sia inequivocabile la distinzione fra nozionismo e nozioni. Tutti sono d'accordo a riconoscere che le nozioni sono l'impalcatura indispensabile a sorreggere le conoscenze, che senza di esse sarebbero inconsistenti e volatili; ma le nozioni non valgono di per se stesse, bensì solo se sono collegate a un discorso critico complessivo. Ad esempio sapere le date delle tre redazioni dei *Promessi sposi* di per sé, come dato isolato, è una nozione inerte, è sterile nozionismo, appunto; acquista un senso solo se quelle date sono inserite in un discorso più ampio sulle caratteristiche di quelle tre redazioni e sulle loro differenze di struttura e di linguaggio, che le collochi nel contesto in cui matura il capolavoro manzoniano, in modo che valgano a chiarire il processo della sua elaborazione: e qui allora non può che scattare il confronto delle interpretazioni.

Vogliamo tornare a quel nozionismo *d'antan*? Sarebbe un bel progresso, soprattutto se imposto in nome del "progresso", di una scuola più moderna ed efficiente, in linea con le esigenze del mercato del lavoro. Senza contare che le «prove standardizzate» sono un prodotto acriticamente importato dagli USA, con la subalternità da colonizzati che caratterizza tanti personaggi della cultura e della politica italiane, una subalternità condita con i falsi miti dell'efficienza tecnologica. Conosciamo tutti il livello qualitativo della *high school* statunitense, al cui modello tanti responsabili della politica scolastica italiana stanno cercando di avvicinarci, coscientemente o incoscientemente. Per fare una battuta (ma fino a un certo punto) si potrebbe dire che è per aver studiato per anni con le crocette che il pubblico americano era in larga parte convinto non solo che Saddam avesse la famose armi di distruzione di massa, come strombazzavano i governanti assecondati dai *media*, ma addirittura che fosse stato lo stesso Saddam a buttar giù le Torri Gemelle. Vogliamo anche noi far trionfare strumenti didattici che ottundono lo spirito critico, abituando all'idea che esiste un'unica "risposta giusta", cioè un'unica verità, un pensiero unico?

Alle «prove standardizzate», valutate da una «commissione unica centrale» come nelle «migliori pratiche internazionali», riteniamo comunque preferibile, nonostante i rischi di disparità e arbitrarietà che comporta, la responsabilità del singolo insegnante, la valutazione compiuta in base al dialogo, in cui si confrontino e magari si scontrino idee, posizioni, personalità diverse; un giudizio che misuri non nozioni inerti ma capacità di pensiero critico, la "maturità", appunto: e non sarà un caso che la parola (ambiziosa, certo, ma bisogna pur proporsi obiettivi alti) sia scomparsa dalla denominazione ufficiale dell'esame; una valutazione che ha le radici nella grande tradizione umanistica del dialogo, non nei miti falsi di un'efficienza tecnologizzata (ma si sa, la sinistra è "conservatrice").

Se il prezzo da pagare per il libero confronto critico delle idee sarà la disparità di valutazione, ebbene ci sembra che esso sia meno alto di quello da pagare per la standardizzazione. E comunque, se si vogliono trovare mezzi per ovviare il più possibile all'eccessiva differenza dei giudizi delle commissioni, essi saranno quelli che portano a una maggiore omogeneità culturale del corpo docente, a una maggiore professionalità (fatta salva sempre la ricchezza di orientamenti personali): è evidente quindi che questi mezzi hanno la base nella formazione degli insegnanti. Un altro problema capitale, che si collega a quello della funzione delle università. Ma non c'è spazio per affrontarlo qui.

© 2014 L'Asino Vola info@lasinovola.it www.lasinovola.it