

# 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.Semraro, 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.

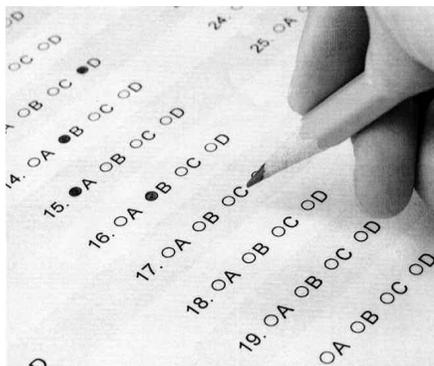
Sul piano della scuola e delle istituzioni educative in genere, questo quadro ha delle ricadute evidenti nella crisi di ogni principio di autorità nel rapporto tra adulti e adolescenti, nella grave indeterminazione di quello che potremmo continuare a chiamare il principio educativo. Sul piano più concreto 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? ■