



Test e Testati

Come l'oggettiva misurazione partorì la culturale putrefazione

di Luigi De Blasi

Prefazione

La selezione col metodo del testing, ampiamente sperimentata negli USA, si è affermata in Europa negli anni Novanta. L'uso di questo strumento docimologico, non solo nelle scuole e nelle università ma anche nel mondo del lavoro, ha aperto un serrato dibattito tra sostenitori e oppositori. Il prof. De Blasi, altre volte impegnato in altri studi, ora con la ricerca "*Test e testati*" s'inserisce a pieno titolo nella *querelle* sull'opportunità e validità della prova per test quale mezzo di verifica delle conoscenze e delle competenze.

La ricerca ampiamente documentata sia dal punto di vista teorico-concettuale sia da quello pratico e della quotidiana esperienza sul campo, oltre ad evidenziare la criticità di tale metodo si interroga sulla bontà della "*misurazione*" delle conoscenze e delle competenze attraverso il test a risposte chiuse. Si paventano, in particolare, la "pericolosità" ed inaffidabilità quando viene usato per verificare gli apprendimenti.

La critica del prof. De Blasi, a questo proposito, vuole dimostrare come la didattica venga sacrificata sull'altare della logica aziendale basata sul "risparmio del tempo" e come la rigidità della misurazione degli apprendimenti tramite il test si scontri con il tanto sbandierato bisogno di flessibilità reclamato dal mondo del lavoro.

Un altro rischio per gli studenti è quello di trascurare l'approfondimento delle tematiche per "allenarsi" ad affrontare questo tipo di prove con maggiori probabilità di successo.

Il test a risposte chiuse è ormai adottato in ogni reclutamento del personale perché economicamente vantaggioso e facilmente espletabile, ma come giustamente rileva il De Blasi è inefficace ad individuare la qualità della preparazione dei *testati*.

Concordo con l'autore della ricerca sull'artificiosità della distinzione tra *conoscenza* e *competenza*. Essa è solo frutto di un "formalismo didattico", di un voler distinguere a tutti i costi "un sapere da un saper fare". Non mi soffermo sulla concreta difficoltà per i docenti nel valutare le conoscenze distintamente dalle competenze. Mi limito a considerare che nella stragrande maggioranza dei casi i docenti traducono in competenze la valutazione espressa per le conoscenze.

Prof. Sergio Pagliara

Dirigente Scolastico del Liceo Scientifico *G. C. Vanini* - Casarano (LE)
Responsabile Regionale - ANP

1. Oggettività della verifica sotto forma di test ed elementi di criticità

Secondo alcune risultanze docimologiche, il test garantirebbe tre caratteristiche fondamentali: la validità, l'affidabilità e l'attendibilità.

Il test, spesso utilizzato nelle produzioni di valutazione nel mondo della scuola e nella fase preliminare di un concorso, si è imposto come strumento 'formidabile' per verificare le conoscenze e le competenze. Il metodo del testing sarebbe convalidato dalla *strutturazione oggettiva* che, per la nuova prassi didattica, rappresenterebbe la base fondamentale di qualsivoglia valutazione. Per comprendere la procedura per testing bisogna far riferimento al test a scelta multipla, un tipo di verifica da intendere in modo *univoco* e *chiuso* per la scelta di una sola risposta *esatta* tra altre tre o quattro ritenute errate. La misurazione *oggettiva* si basa su alcuni punti essenziali:

- (a) domanda chiusa – risposte chiuse;
- (b) un intervallo di *tempo* prefissato;
- (c) strutturazione prestabilita della *risposta*;
- (d) *unicità* interpretativa;
- (e) indicatori di misurazione aprioristicamente stabiliti.

Inoltre, la metodica del testing permetterebbe al docente o al personale addetto alla correzione:

- (1) un controllo *rigoroso* e *oggettivo*;
- (2) l'eliminazione delle interferenze o dei fattori *soggettivi* e *discrezionali*;
- (3) un punteggio *standardizzato* e *imparziale*.

Per un ulteriore chiarimento dei punti sopra delineati, si può far riferimento ad uno studio di A. M. Notti secondo il quale *l'oggettività* di una misurazione dipende da «procedure quantitative nella verifica degli apprendimenti [...] (al fine di) garantire la validità e l'affidabilità della valutazione»¹. Secondo le risultanze docimologiche, il test chiuso garantirebbe tre caratteristiche fondamentali: la *validità*, l'*affidabilità* e l'*attendibilità*, tre criteri che permetterebbero di misurare le «prove di profitto» e scongiurare il soggettivismo nel rapporto domanda-risposta.

La validità

La *validità*, per definizione, deve essere intesa in rapporto agli *obiettivi*, il cui raggiungimento

sarebbe validato con uno strumentario *didattico* circoscritto e delimitato nella domanda e nella risposta. Alcune ricerche docimologiche escluderebbero le prove *aperte* per niente conformi ai criteri di una *valida* misurazione. Gli “*stimoli aperti*” sarebbero “cattivi indicatori”, un libero svolgimento di contenuti sfuggirebbe al controllo *oggettivo* e *rigoroso* di una misurazione. Sull’altare della misurazione *oggettiva* andrebbero sacrificati i *doni* più preziosi del sapere: l’ideazione originale, la possibilità del rapporto analogia-differenza, il confronto critico tra gli elementi scientifici, il rapporto interdisciplinare, la provocazione culturale, insomma la parte più significativa della formazione intellettuale.

L’Attendibilità

Un’altra caratteristica che qualifica il test è l’*attendibilità*, ossia la pretesa di valutare le *risposte* con misure *standardizzate* di modo che la misurazione possa *fornire* risultati *costanti* «con bassi tassi di “discrezionalità” nelle risposte»². La discrezionalità è un aspetto negativo se riferito al *valutatore*, sciolto dal vincolo di una guida tassonomica di misurazione, ma la *risposta* o meglio lo svolgimento dei contenuti può, anzi deve contenere una soglia di libera interpretazione o di soggettiva discrezionalità, comunque attinente alle esigenze della *domanda*. Il test per sua natura è strettamente legato (per ritenersi *attendibile*, *valido* ed *affidabile*) ad un paradosso. Una contraddizione insormontabile, un rapporto inversamente proporzionale tra valore quantitativo e qualitativo. Un altro paradosso è dato dalla relazione, non sufficientemente dimostrata, tra il livello di *oggettività* e quello validità-attendibilità-affidabilità. La presunta *oggettività* del test non garantisce per nessun motivo la *validità* della preparazione e del rendimento. Il livello di attendibilità e affidabilità è attestato solo dallo scarto nozionistico, se la domanda e le risposte vengono concepite in modo nozionistico, il test si delinea oggettivamente “attendibile” e “valido”, ma non affidabile, almeno per l’aspetto qualitativo. La validità e l’attendibilità sono caratteristiche riferibili solo all’aspetto quantitativo? La risposta aperta ben articolata nei contenuti e nei concetti potrebbe risultare poco oggettiva per una misurazione quantitativa, ma più *affidabile* e *attendibile* per ciò che attiene alla verifica della *qualità* del rendimento.

Lo strumento del testing, non potendo “*diagnosticare*” tutto ciò che sfugge al controllo, costringe alcuni “tecnici” alla *chiusura*, alla cattiva abitudine di far finta di negare la realtà per salvare lo *strumento*. Personalmente ritengo che per salvaguardare la qualità della preparazione e soprattutto la persona (il *testato*) sarebbe bene disfarsi quanto prima dello “strumentario”.

Bisogna allora chiedersi: è più importante la presunta oggettività, sacrificando contenuti di un certo spessore culturale, oppure è più ragionevole scegliere altri strumenti di verifica, forse meno oggettivi, ma più validi per una valutazione efficace e complessiva (?).

L'Affidabilità

L'*affidabilità* di una *valutazione chiusa* sottende alcuni *criteri preordinati* o degli *standard*³ che risultano incondizionati e indifferenti rispetto alla situazione della scolaresca e agli apprendimenti. Un apprendimento è sempre flessibile e adattabile alla specificità della persona-alunno e della realtà scolastica. Qualsiasi orientamento volto a misurare l'insieme degli apprendimenti globalmente e indistintamente, secondo criteri standardizzati e secondo un modello astratto di scuola, rappresenta la sconfessione della didattica, la negazione della flessibilità dei metodi e dei moduli didattici.

Gli obiettivi non possono essere classificati finalità *criteriate* e *standardizzate*. Gli obiettivi *generali* e *specifici* vengono a determinarsi in rapporto ad un contesto scolastico, possono essere adeguatamente calibrati verso l'alto o verso il basso. La *validità* di una valutazione deve sempre rapportarsi a finalità concrete in base all'elemento situazionale. È un'illusione pensare che possa esistere una valutazione *standard*, valida oggettivamente. Il concetto di *standard* solo apparentemente farebbe pensare a *pacchetti didattici* imparziali, dietro l'ostentata neutralità si celano i *giudizi di valore* (su cui poco si riflette) e una *intenzionalità* che informa un insieme di risposte. Lo scarto didattico tra *quantitativo* e *qualitativo*, tra *oggettivo* e *soggettivo*, non deve essere assunto come dogma, limitato da impianti prefabbricati, la didattica per sua natura è flessibile, *critica* e *fondamentalmente problematica*.⁴

2. La nudità dell'Imperatore e i dogmatici del test

Valutare non deve significare misurare e controllare, ma principalmente apprezzare, riducendo al massimo la misurazione quantitativa a favore di una valutazione qualitativa.

La domanda guida deve essere rappresentata nel modo seguente: cosa c'è dietro l'osannata prova oggettiva? Un'ideologia, perlopiù orientata ad un'omologazione intellettuale e in-culturale degli individui? Verso la fine degli anni Settanta, R. E. Stake pensava che la valutazione, per semplice misurazione, dipendesse da precise *scelte* sul modo di concepire la *verità*, apparentemente vincolata ai «*vestiti dell'imperatore* solo che in questa occasione è l'imperatore ad essere invisibile e sono solo

gli abiti che possono essere visti».⁵ Come dire, ciò che si spaccia per *oggettivo* è solo la maschera - l'*abito* - ma sotto l'abito c'è sempre la nudità dell'*imperatore*, la verità occultata che non deve essere vista. Forse la *nuda* verità sottende una precisa *regia* che utilizza spunti culturali per pilotare le menti? In apparenza impalpabile, la prova strutturata (specie se viene calata dall'alto dell'*iperurario*) si manifesta "oggettivamente", a prima vista al di sopra di ogni possibile direzione strumentale. Bisognerebbe insinuarsi all'interno dell'insieme ben confezionato dei test per affondare l'artiglio del dubbio sull'effettiva affidabilità e validità. Purtroppo, alcuni cultori della docimologia sono ossessionati solo dalla misurazione quantitativa, la valutazione formativa e il *non-detto* del paradigma-quiz rappresentano il non tematizzabile, il lato oscuro, il *non-ens logicum* della didattica. Un altro problema dipende dal considerare la valutazione come un processo da intendere in sé e per se stesso, poco si riflette sul fatto che alcuni test, somministrati in diverse occasioni, risultino malfermi, ambigui e contrassegnati da scelte discutibili

Contro l'uso spropositato della misurazione, uno studioso E. Eisner, verso la fine degli anni '70, insistendo su due concetti chiave - *connoisseurship* e *criticism* - sosteneva che la "valutazione" non doveva significare "misurare" e "controllare", ma principalmente "apprezzare"⁶ il lavoro degli studenti, un'impostazione che rimanda all'idea inedita di scuola fondata su una visione principalmente "umanistica" e per certi aspetti "artistica".

3. L'alunno reale e l'astratta *Medietà*

Il test strutturato può "garantire" la misurazione di stadi in base a norme quantitative e all'adeguatezza di un insieme astratto di criteri, ma siffatta procedura risulta altamente limitante per un percorso culturale e formativo.

L'amorfa *medietà* del test influisce sul tempo (standard), sul livellamento delle domande formulate sotto forma di quiz e sul punteggio espresso non per sintesi a-posteriori, ma aprioristicamente. La valutazione strutturata risulterebbe efficace in base a degli indicatori che permetterebbero di *controllare* con sicurezza la *situazione* di una scolaresca secondo il parametro del *rendimento medio*. Una *medietà* è possibile a condizione di poter disporre di *criteri normativi* per indirizzare qualsivoglia azione didattica al raggiungimento di obiettivi⁷. La valutazione, fissata a *norma*, permetterebbe la misurazione degli *stadi* di apprendimento e degli *obiettivi* e l'adeguatezza di un insieme di *criteri*, ma il formalismo dei *criteri* condiziona negativamente il percorso culturale e didattico degli alunni bravi e dei ragazzi più *deboli* nell'apprendimento. Il test, che si pretende di utilizzare nelle scuole, deve rispondere all'adeguatezza tra *informazioni* sul rendimento e l'insieme di *criteri* adottati⁸, tuttavia l'insieme di criteri assunti deve sottostare alla specificità del gruppo classe e

non al convenzionalismo didattico di una “*certa*” docimologia che elabora livelli astratti il più delle volte privi di fondamento e distanti dalla concretezza del *fare scuola*. Certo, non si possono rigettare alcune ricerche tese a scongiurare valutazioni frettolose ed arbitrarie che hanno contrassegnato la scuola di un lontano passato e che hanno prodotto vere ingiustizie nelle classi, in cui la valutazione degli alunni dipendeva dall’estemporaneità e dall’arbitrarietà dei docenti. Nel contempo, non si può tacere su alcune procedure che impongono addirittura ai nostri fanciulli prove a quiz per il rilevamento delle cosiddette *competenze*.

L’imposizione del sistema-test, si pensi per esempio alle prove somministrate ai nostri studenti, deve essere oggetto di profonda discussione e riflessione critica. L’insieme di un pacchetto di *prove oggettive* calate dall’alto non contengono le basi né lo stimolo per una libera espressione culturale. Le prove per test pretendono di controllare i risultati, gli apprendimenti, ma, di fatto, accertano solo episodiche e rapsodiche porzioni a causa dell’ingabbiamento delle domande. I test strutturati, erroneamente, vengono definiti “*stimoli*” chiusi, ma concretamente non “stimolano” anzi deprimono l’intelligenza, la libera espressione dei giovani e limitano l’autonomia scolastica, soprattutto la libertà di insegnamento.

4. Il tempo medio o i tempi didattici?

La misurazione dell’apprendimento, tramite il test, non può non influire sullo svolgimento culturale che disgraziatamente si sta adattando alla logica della verifica chiusa. Una visione inculturale si sta pericolosamente affermando e i segni sono ormai visibili: la dispersione e la negazione dell’autentica conoscenza.

Un altro fattore importante, su cui poco si riflette, è il *tempo*: qualsivoglia prova strutturata viene somministrata in base ad una porzione temporale, definita anzitempo. Il tempo sottende quasi sempre un campione di durata riferito ad un *alunno medio* in base a criteri predeterminati. Tuttavia, gli alunni sono diversi, hanno bisogno di tempi differenti per poter acquisire ed anche per poter rispondere, oltretutto il tempo medio è un valore estrapolato dalla logica aziendale e quindi riferibile al bene di consumo (merce).

Erroneamente si crede che gli alunni preparati possano concludere *in tempo* la totalità dei quesiti, pertanto in alcune scuole, ma anche nella preselezione universitaria, si attribuisce al “*tempo medio necessario*” una notevole rilevanza per poter svolgere con successo ogni singolo quesito. La *medietà* temporale riproduce la *filosofia* spicciola del test, non importa che un alunno abbia una valida preparazione, la sola cosa importante è superare il test “senza se e senza ma”. Il test, stretto nella morsa di una durata parcellizzata, non offre la possibilità di meditazione, di riflessione, non consente

l'eventualità della rivisitazione (aspetto imprescindibile per un'autentica formazione culturale). Pone il candidato in una logica dell'aut-aut: "sai rispondere-non sai rispondere".

Bisogna "crocettare" senza perdere tempo, l'artiglio del dubbio non è produttivo. Il tempo incalza, l'imperativo categorico è: *tu devi* rispondere senza perdere tempo a riflettere. La concezione distorta, semplicistica del tempo didattico e la *misurazione quantitativa* non possono non influire negativamente sulla qualità della scuola e sulla crescita formativa dei nostri ragazzi. Il concetto di tempo-*standard* implica soprattutto *l'addestramento* e il tempo-scuola come momento ipostatico e incondizionato. Invece il fare scuola, in un'accezione più autentica, deve "saper perdere tempo" per la ricerca, per la dialogica, per la domanda-risposta aperta non necessariamente assoggettata alla misurazione⁹. Il tempo didattico è flessibile, non conosce l'ossessione della *rapidità*, è il tempo che si dilata nella dimensione del non-tempo. Leggere insieme ai ragazzi una pagina di filosofia, di poesia ... è un non-tempo, è il tempo che si consuma nella relazione docente-alunni che permette, d'un subito, di dimenticarsi del tempo scuola.

La misurazione strutturata riproduce solo l'aut-aut - "*sai o non sai*" - che può andar bene per le conoscenze minimali e mnemoniche. Il limite imposto dalla domanda è un pessimo rilevatore, in quanto non consente di estendere l'artiglio del "ri-esame" dei contenuti e non permette di controllare risposte problematiche non certo legate al *Si/No* o *Vero/Falso*. I docimologi di solito si schierano a favore del test perché consente una correzione facile e veloce, ma non vogliono riflettere su un dato fondamentale: la funzionalità della misurazione *oggettiva* riguarda porzioni circoscritte di apprendimento in relazione solo agli *obiettivi specifici*. Il test si trasforma in uno strumento inefficace ed *inattendibile* se viene esteso per misurare conoscenze complesse o competenze che richiedono altri strumenti di verifica¹⁰. Il *testato*, trovandosi in una condizione limitata di "chiusatura" non può aprirsi ad un processo culturale attivo e dinamico.

La terza via della mente, da Platone definita "*a mezza strada tra sapienza ed ignoranza*", si caratterizza per essere a metà *strada* tra il sentiero dell'oscurità (l'ignoranza) e il sentiero ininterrotto della luce (la conoscenza). Ma tra il "non-sapere-ancora" e il "sapere" esiste un *transito* o un accesso infinito¹¹. Qualsiasi verifica rappresentata nel rapporto dicotomico *sapere/non sapere* è il contrario della vera ed autentica cultura scientifica e dei processi cogitanti. Un insegnamento può ritenersi valido se è nelle condizioni di considerare e valutare non solo un risultato, ma soprattutto lo svolgimento dei ragionamenti intermedi (didatticamente e culturalmente molto importanti), ossia la capacità di addivenire, passo-passo, attraverso una dimostrazione logica e ben articolata alla soluzione di un problema.

Per comprendere la stortura del metodo del *testing* bisognerebbe far riferimento al concetto platonico di *Metaxy*: una coappartenenza, una via di mezzo tra *mananza* e *eccedenza*, tra essere e non essere

ancora, tra *non* conoscere (il “*non*” da intendere sempre in modo provvisorio) e conoscere attraverso la riflessione e il ragionamento. Il test strutturato, basato sull’opposizione dicotomica, si esplica nel trattenere il *testato* nei due *estremi*, impedendo la propensione differenziale e il rapporto dialettico tra il noto e non noto. Se nei *Dialoghi* di Platone, *Socrate* avesse utilizzato il test senza il continuo riferimento al dialogo sottile e penetrante, l’interlocutore non sarebbe mai giunto alla verità e al sapere: si sarebbe isolato nel suo essere o tutto pieno nella supponenza o nell’assoluta ignoranza¹².

5. Didattica della soggettività e/o didattica dell’oggettività?

La misurazione standard pretende di trasformare la qualità in quantità, la valutazione formativa in sommativa l’apertura culturale in risposte regolate da tracce univoche.

La valutazione sommativa non deve essere intesa in modo restrittivo, un’inappellabile misurazione complessiva, ma un «giudizio complessivo [...] sugli apprendimenti conseguiti da ciascun allievo [...] (dovrebbe rappresentare una *funzione*) di vero e proprio *bilancio consuntivo della programmazione didattica*, da cui ricavare e migliorare l’assetto strutturale e organizzativo».¹³ La valutazione sommativa, quindi non è il fine ultimo, ma un mezzo per bilanciare, rimodellare la programmazione i metodi, lo strumentario di verifica. Il test potrebbe servire a velocizzare i tempi di verifica dell’insegnamento-apprendimento per ottenere un rapido bilancio, l’estensione ad altri aspetti del sapere è impraticabile.

La restrizione *della domanda-risposta* invalida il confronto continuo e aperto delle conoscenze, viceversa, il domandare (del docente o del valutatore in genere) e il rispondere del candidato molto spesso possono, lungo il processo discorsivo, subire variazioni concettuali, possono estendersi o restringersi e regredire fino ai concetti strutturali, provvisoriamente bloccati su altri livelli scientifici. La verifica per *testing*, con la scusa dell’*oggettività*, mortifica, di fatto, il complesso, l’eterogeneo, l’originalità. Non consente la scelta tra due o più percorsi tematici, la possibilità di scegliere itinerari culturali in base all’interesse. Si può condividere il tentativo di mediare l’*oggettività* e la *soggettività*? La soggettività per alcuni docimologi è il non-detto, è ciò che produce imbarazzo, è quindi la parte mancante e oscura, lo scandalo della valutazione. Il valore della soggettività viene, solitamente, interpretato come una «scelta convinta dei criteri attraverso i quali valutare [...] oggettività e soggettività, quantità e qualità, misurazione e valutazione [...] non sono situazioni antitetico; la necessità di disporre dei dati oggettivamente [...] raccolti che saranno interpretati con criteri necessariamente soggettivi»¹⁴. La valutazione soggettiva e la misurazione oggettiva, quindi dovrebbero intrecciarsi, l’oggettività della misurazione dovrebbe essere codificata con criteri scelti

dagli stessi insegnanti di una determinata classe in base all'osservazione e all'analisi dei comportamenti didattici. Il sistema-test somministrato ai giovani, il più delle volte, è formalizzato con criteri non *scelti*. La valutazione non deve *misurare* gli alunni, ma soprattutto deve soddisfare l'esigenza informativa attraverso la «*procedura* di apprendimento (di modo che gli insegnanti possano) attivare tempestivamente quegli interventi compensativi che appaiono più opportuni»¹⁵. Le procedure per *testing* devono occuparsi solo della funzione regolativa, al fine di individuare la relazione o lo scarto tra obiettivi generali e obiettivi specifici, tra griglie di valutazione e l'effettivo rendimento. Il test solo in queste condizioni può avere un senso, nel misurare il rapporto tra momenti didattici e una porzione dello svolgimento di alcune acquisizioni, non il rendimento complessivo o la preparazione generale.

6. Le conseguenze negative del test

Nel mondo della Scuola, dell'Università, la negatività del test è fortemente palpabile, la misurazione continua sta comportando un cambiamento pericoloso per la crescita e la formazione dei giovani.

Il test, al di là delle giustificazioni addotte dai dogmatici della misurazione, da una parte garantisce ai cosiddetti correttori di velocizzare i tempi della correzione, dall'altra è funzionale a far fuori, d'un subito, un nutrito numero di concorrenti. Simile pratica scorretta, falsamente selettiva si sta trasformando sempre più in una mostruosità senza testa e senza anima con il rischio di "scartare" dal mondo lavorativo menti valide con preziose e considerevoli competenze. Nel mondo della Scuola, dell'Università, la negatività del test è fortemente palpabile, la misurazione continua sta comportando un cambiamento pericoloso per la crescita e la formazione dei giovani. Gli studenti, durante lo svolgimento della lezione e dei compiti, si predispongono psicologicamente non all'approfondimento, nemmeno allo studio intelligente, ma esclusivamente alla selezione di quei contenuti che si presterebbero ad essere bloccati da domande chiuse. Analogo comportamento è manifestato dai giovani che si accingono ad affrontare il test preselettivo: non la lettura di libri, non un ripasso su larga scala per concetti, ma solo prove pratiche e tecniche di addestramento attraverso la memorizzazione di interi opuscoli sintetici con contenuti funzionali al test. La procedura di verifica per test da possibile strumento per "migliorare" e velocizzare un percorso scientifico si è trasformato in fine ultimo, da semplice mezzo per controllare alcuni percorsi iniziali o intermedi si è *evoluto* per trasformarsi a scopo, a destinazione dell'insieme dei contenuti e competenze. Non è importante la qualità e lo spessore dei saperi in ordine all'ampiezza, all'approfondimento, non

interessa più il dialogo per migliorarsi. Il test, scorrettamente, interviene alla fine di un processo didattico e per tale motivo è concepito alla maniera di un giudizio inappellabile, quindi tutti sperano all'esito possibilmente positivo, indipendentemente dal sentirsi preparati o meno. Le espressioni ricorrenti per un *testato* sono due: fortuna e/o sfortuna. Un test andato male porta i ragazzi, ma anche gli adulti, ad attribuire la responsabilità alla sfortuna, se l'esito è positivo alla fortuna, in entrambi i casi si fa appello al caso.

Non mancano all'interno dello scenario della docimologia, studiosi come A. Notti che, pur dimostrandosi favorevole alla strutturazione delle verifiche, convalida alcuni elementi di criticità soprattutto riguardo alla tendenza di *limitare* «esclusivamente alla validità delle prove di valutazione [...] (con) il rischio di creare una scuola focalizzata esclusivamente sugli esiti»¹⁶.

Alcuni studi, affrontati in campo docimologico, criticano le verifiche tradizionali perché fortemente contrassegnate dal *caso*¹⁷, da valutazioni arbitrarie non basate su criteri validati *oggettivamente*. Sotto certi aspetti, la casualità ha “governato” la scuola di altri tempi (fino agli anni Settanta), già negli anni Ottanta i docenti si dimostrarono predisposti ad assumere valide programmazioni in cui figuravano obiettivi didattici, griglie di misurazione.

Alla domanda-guida deve seguire una risposta inderogabile: la prova strutturata è l'unico strumento di misurazione? La risposta è - No! Le competenze andrebbero verificate con *stimoli aperti*, unica possibilità per unificare, organizzare ed *estendere* convenientemente le conoscenze. Di contro, le *prove a stimolo aperto* non sarebbero attendibili e nemmeno affidabili, in quanto «l'apertura sia dello stimolo sia della risposta non consente la rilevazione di informazioni affidabili se non si predispongono tecniche controllate di valutazione»¹⁸. La misurazione *oggettiva* sottende un problema di fondo: le prove strutturate influenzano la natura e la costituzione degli apprendimenti e della formazione¹⁹. Qualsiasi prova incentrata su “domanda chiusa-risposta chiusa”, anche nelle possibili varianti, deve essere rimossa dagli spazi o dai contesti in cui si vuole seriamente valutare il livello culturale e scientifico. La via di mezzo tuttavia è possibile con l'utilizzo di prove *semistrutturate*²⁰, comunque necessariamente unite ad una tipologia di verifiche “domanda solo in parte chiusa - risposta aperta”.

La tendenza a *testare* ad ogni costo è causa del decadimento culturale. L'uso smodato del test ha una precisa responsabilità: la svalutazione dell'abilità dialogico-discorsiva che è il cemento di ogni conoscenza. La domanda aperta, ponendo il candidato a rispondere in modo autonomo non permetterebbe «al docente di individuare il possesso o meno di tutte, o quasi tutte, quelle conoscenze e/o abilità che, al contrario, aveva intenzione di verificare. Essendo, infatti, gli alunni liberi di interpretare soggettivamente la traccia e organizzare autonomamente [...] le trattazioni finali saranno molto eterogenee e, pertanto, ci si troverà di fronte a rilevazioni assai differenziate di quelle abilità

che volevano essere controllate»²¹. Contro questa visione, l'interpretazione soggettiva è fondamentale e non deve essere demonizzata, anzi i ragazzi devono sentirsi liberi di criticare anche gli aspetti portanti della traccia dopo aver dimostrato una buona conoscenza dei contenuti. Per tale aspetto, è bene mettere in chiaro alcuni punti importanti:

- (1) la libera interpretazione deve essere sempre accettata e valutata;
- (2) l'interpretazione soggettiva deve essere originale e non spropositata, deve seguire lo svolgimento *centrale* incentrato su adeguate conoscenze e spunti ben documentati;
- (3) il test chiuso è un pessimo indicatore delle conoscenze e della preparazione. Non possiede validi indicatori per valutare le effettive *capacità* e *abilità* (la comprensione organizzata, approfondita e critica dei contenuti);
- (4) Il test è un pessimo strumento che serve solo *controllare*, ma non a valutare la preparazione complessiva;
- (5) Il test non è in grado di accertare l'eccellenza, quell'in più: l'originalità, il senso critico, la creatività, l'intuizione.

La pratica di somministrare dei test a candidati, intesi al superamento di un esame per l'accesso al mondo del lavoro, per un verso permette il *risparmio* di denaro (pubblico o privato) e dei tempi di correzione, per l'altro non è in grado di assicurare l'effettiva qualità dell'aspirante impiegato, studente universitario ecc... Lo Stato dovrebbe garantire una selezione intelligente del personale che andrebbe valutato in tempi più lunghi e con prove bene articolate. Un buon investimento iniziale per una selezione razionale potrà offrire in futuro la possibilità di disporre di personale altamente qualificato, più preparato, predisposto al nuovo e soprattutto alla ricerca, aspetti che contribuiscono a migliorare la società.

7. Il test può valutare le competenze?

Il test è uno strumento inefficace a valutare la possibile estensione di una specifica conoscenza. Una parte importante dei nostri giovani, vittima di un sistema scolastico (si pensi sulla preselezione universitaria) incentrato sul dogma del test, non è stata adeguatamente valorizzata quindi, ingiustamente 'selezionata' da domande chiuse e da una dinamica restrittiva, tendenziosa e soprattutto autoritaria e inquisitoria.

Non dovrebbe esistere una differenza sostanziale tra conoscenza e competenza, in quanto quest'ultima non è altro che un insieme di conoscenze che si arricchisce nel tempo e in base al vissuto della soggettività.

Prima di analizzare l'assunto "valutare le competenze", bisogna precisare il significato della definizione concettuale di *competenza*. La derivazione latina di *competere* è composto da *cum* e *pètere*, la traduzione dedotta da gran parte dei dizionari di lingua latina offre diversi significati e quindi differenti interpretazioni. Uno studio dettagliato sulle varianti interpretative del significato di competenza è stato svolto da C. Coggi in *Valutazione delle competenze* «Un primo campo di utilizzo

del termine è legato a sinonimi quali “perizia, abilità”, alla “capacità, per cultura ed esperienza”, “di orientarsi in un certo campo, per la conoscenza o la pratica che se ne ha” [...]. Nell’*ambito professionale* [...] la competenza è: la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità [...]; la possibilità di acquisire capacità *trasferibili* a diversi contesti [...]. La *competenza* comporta il *saper integrare* conoscenze e *saperle mettere in opera* nel quadro dell’azione riguardante una famiglia di situazioni problematiche». ²² Ma, esiste un intendimento più sottile di Competenza? Il *cum* (che indica uno stare insieme, un concordare) legandosi al *pètere* (che esplicita un orientarsi o un disporsi) assolve a due precisi compiti, uno metodologico: disporsi insieme per la conoscenza, un altro più specificamente funzionale e legato alla soggettività del soggetto, al suo vissuto nel continuo dilatarsi, sempre orientato ad appropriarsi di contenuti da estendere adeguatamente. L’*estendimento* dei contenuti è sempre legato al *modus interpretandi* di ogni singolo individuo. Indipendentemente dalla precettistica di derivazione pseudo-scientifica che concepisce il termine competenza come il *saper fare*, sarebbe utile ribadire un concetto fondamentale: non ci può essere *competenza* senza un adeguato e approfondito bagaglio di conoscenze. L’interdisciplinarietà, ormai abbandonata come metodo di studio, può essere un esempio di conoscenze estese in altri ambiti disciplinari secondo il criterio di *fruibilità e trasferibilità* dei contenuti. Non dovrebbe esistere una differenza tra conoscenza e competenza, in quanto quest’ultima non è altro che una conoscenza che si arricchisce nel tempo in base al vissuto, alla soggettività dell’uomo. L’elemento differenziale non dipende quindi dal rapporto tra conoscenza e competenza, ma dal modo in cui si giunge alla conoscenza e alla comprensione. Se un contenuto viene memorizzato solo a livello mnemonico senza un’effettiva motivazione è molto probabile che possa esaurirsi nel dimenticatoio oppure essere rispolverato, su “richiesta”, da un test-strutturato. Viceversa, se un contenuto viene compreso (comprendere - *penetrare con la mente*²³) si presta ad essere convalidato per un possibile ampliamento. Il test fissato all’esteriorità di un contenuto è uno strumento inefficace a valutare la possibile estensione di specifiche conoscenze. Per comprendere ed avvalorare simile impostazione, è utile riconsiderare alcuni aspetti dell’*Eutidemo* di Platone. Con ingegno e originalità, il Filosofo ha espresso il valore intrinsecamente estensivo di una data conoscenza e il rapporto tra conoscere e comprendere, tra conoscenza e “competenza”. Platone fu il primo pensatore a porsi il problema del transito tra conoscenza e la sua possibile espansione che non implica un passaggio a qualcosa di diverso. La stessa *comprensione* di un contenuto non legata all’aspetto nozionistico e rapsodico è potenzialmente una *competenza*. N. Abbagnano, a tal proposito riflettendo sulla conoscenza e sul sapere, afferma «Platone osserva che a nulla servirebbe possedere la scienza di convertire le pietre in oro se non si sapesse servirsi dell’oro [...]. Occorre dunque una scienza nella quale coincidono il fare e il sapersi servire di ciò che si fa. Secondo questo concetto, la

filosofia (*Eutid.*, 288-290d) implica: 1° il possesso o l'acquisito di una conoscenza che sia nel contempo la più valida e la più estesa possibile; 2° l'uso di questa conoscenza a vantaggio dell'uomo». ²⁴ Non è la competenza a comportare un estendimento, ma è il modo attraverso cui si viene a conoscere che può permettere la possibile estensione di un dato acquisito. Il concetto di competenza esiste solo per il formalismo didattico, adoperato, alla maniera di cantilena “*come transito dal ... al saper fare*”, soltanto che il “saper fare” è un concetto malfermo, privo di una caratterizzazione specifica.

Conoscere sottende un *modus interpretandi* da parte di chi è disposto ad acquisire, nel senso che i dati scientifici possono essere uguali per tutti, ma diverso è il modo di trattenere determinati contenuti, comunque sempre riferibili al sub-cosmo culturale di ogni individuo e al suo vissuto. Oltretutto, la misurazione di una competenza è sempre validata all'interno di arco di tempo ben preciso e fissato dentro un'intenzionalità. La misurazione per test, presentandosi esclusivamente dentro un segmento temporale circoscritto, si caratterizza in modo restrittivo, indipendentemente dagli sviluppi futuri o dagli *estendimenti* continui nel tempo.

Il concetto di “Competenza” possiede per una sua intrinseca natura una certa complessità. L'espansione di un concetto e del suo *farsi* o dispiegarsi può dipendere da infinite varianti, solo che il test chiuso ha il “de-merito” di far venire alla luce solo episodiche e estrinseche caratteristiche. Molti autori importanti sono riusciti ad acquisire competenze di una certa importanza su precise problematiche a distanza di molti anni, ma se sottoposti ai test somministrati ai nostri giovani avrebbero commesso molti “errori”.

Cosa può significare, allora, *competere*? Per la scuola come per un'azienda “competere” non deve significare un gareggiamento, ma un concorrere (senza concorrenza) insieme per addivenire ad eccellenti risultati. Tale impostazione deve essere l'unico valido criterio per il successo di un'impresa e per la qualità di una produzione culturale. Competenza quindi deriva da un *competere* e mi piace pensare che il vero significato, tra i tanti descritti, possa essere concepito come un *cūm pētere*, non un contendere, ma un “*incontrarsi*” per “*dirigersi insieme verso*” la “*ricerca*”. ²⁵ *Competenza* è quindi un disporsi insieme sul *sentiero* ininterrotto del pensiero.

In questi ultimi anni si assiste ad una vera e propria distorsione culturale, direttamente imputabile alla smodata supremazia riconosciuta al test. Una parte importante dei giovani, vittima di un sistema scolastico incentrato sul dogma del test non è stata adeguatamente valorizzata per l'effettivo livello culturale, scartata da una dinamica restrittiva, maliziosa, tendenziosa e soprattutto inquisitoria.

8. Come salvarsi?

Sarebbe bene porre fine alla misurazione per test, inefficace a valutare in modo organico e complessivo i nostri giovani, pertanto, credo sia possibile attivare una selezione ampiamente articolata e meno restrittiva per non incorrere al concreto rischio di ‘selezionare’ tanti giovani ben preparati. In via provvisoria, considererei una “via di mezzo”: il test (preselezione) non come sbarramento alle fasi successive (prova scritta e orale), ma alla maniera di un semplice momento di esame, valutabile con un punteggio minimale cui si aggiungerebbero i punti acquisiti nelle prove successive. Penso, per esempio, ai concorsi a cattedra per l’inserimento di giovani nel mondo della scuola. L’esito dipenderà dal test cosiddetto preselettivo che seleziona non in base alle conoscenze, alle abilità e alle capacità, ma con domande generiche riguardanti aspetti non centrali per l’insegnamento.

Sono convinto pure che la logica del testing abbia impedito definitivamente a tanti giovani di poter studiare nelle facoltà universitarie. La sbrigativa *tecnica* del testing, con la pretesa di “individuare”, “selezionare”, cancella indistintamente i nostri giovani laureati, non più liberi di poter studiare e crescere culturalmente in un normale corso di studio - ragazzi frustrati nell’anima e nella mente per non aver potuto soddisfare interessi culturali.

Nella prossima pubblicazione - *Che cosa è la Scuola parallela del non fare scuola?* - sarà offerto, tra gli altri approfondimenti, un campione esemplificativo di pacchetti di test (assegnati per la selezione del personale nei diversi ambiti), allo scopo di mettere in evidenza alcuni elementi di criticità e l’*inaffidabilità* del sistema-selezione.

Note

¹ A. M. NOTTI, *Origine e sviluppo della docimologia*, in *Docimologia*, ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002, p. 25. G. Grandi in *Misurazione e valutazione* ritiene che il concetto di *oggettività* andrebbe sostituito con quello di *attendibilità*.

² F. FRABBONI, *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 206.

³ «Il termine *standard* è, comunque, è ancora soggetto ad un uso polivalente e fondamentalmente ambiguo [...] ogni *standard* deve, per definizione, essere “fissato”, lascia pensare a qualcosa di rigido ed inalterabile e in questo senso alcuni sottolineano il pericolo di un’eccessiva “standardizzazione” e quindi della mancanza di flessibilità e di individualizzazione» (A. M. MARIANI, *Valutare gli insegnanti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 45).

⁴ «Termini come *oggettività* e *scientificità* vengono applicati, in molti testi di docimologia (quando è possibile applicarli), alla misurazione soltanto. Si riconosce invece da più parti, anche se non nella stessa misura, la soggettività del momento della valutazione, come momento che implica scelte di fondo precedenti e che non ha soluzioni tecniche preconfezionate [...]. Ma non bisogna dimenticare che la *determinazione delle cose* da accertare, cioè la prima fase del controllo, e le *valutazioni* che successivamente si esprimono sui risultati, cioè la terza fase del controllo, sono operazioni che implicano giudizi di valore e scelte ideologiche e che dunque non hanno assolutamente i caratteri dell’*oggettività* e della *neutralità*» (G. GRANDI, *Misurazione e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, pp. 40-41).

⁵ Si faccia riferimento *Valutare gli insegnanti* di A. M. MARIANI, cit. in *nota*, p. 46.

⁶ Per tale aspetto, si faccia riferimento a “*Valutare gli insegnanti*” (A. M. MARIANI, p. 82).

⁷ Il termine *obiettivo*, che negli anni ’80 e ’90 rappresentava il fulcro di ogni azione didattica è stato surclassato dal concetto di *competenza* che sembra aver messo in secondo piano quello di conoscenza ed abilità.

⁸ Per tale aspetto si faccia riferimento a J. M. DE Ketele, il quale in una sua produzione di didattica già all’inizio degli anni Ottanta, nel suo libro *Observer pour éduquer* (ed. Peter Lang, Berne, 1980, p. 22), sosteneva che la valutazione dovesse strutturarsi sulla «adeguatezza tra un insieme di informazioni e un insieme di criteri» solo che non viene precisata la specificità del criterio stesso, ossia se omologato in base ad una medietà astratta o alla realtà concreta dell’alunno.

⁹ Alcuni cultori di docimologia attribuiscono molta importanza al concetto di *rapidità* o la velocizzazione dei tempi. Vale come esempio il seguente virgolettato «la somministrazione e la correzione delle prove strutturate richiede poco tempo [...] consentendo così un sostanziale aumento del *tempo educativo* che può essere così utilizzato per altre attività didattiche. In altri termini, alle poche domande di una interrogazione o di un compito scritto si può contrapporre un maggior numero di quesiti» (R. TAMMARO, *Le prove di profitto*, in *Docimologia*, ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002, p. 82). Non si può essere in accordo con una simile impostazione sui tempi didattici, per la semplice considerazione che l’interrogazione non si incentra su semplici domande-risposte, ma su una discussione che possa permettere un dialogo sereno e produttivo su questioni e contenuti, il cui sviluppo può permettere, con la classica *interrogazione*, di considerare senza il taglio inquisitorio l’effettiva preparazione, il piacere della comunicazione, il gusto della critica per tutto ciò che si è studiato.

¹⁰ Per tale aspetto, F. Frabboni ritiene che le *prove oggettive di profitto - domande o quesiti -* possano applicarsi per la misurazione di *conoscenze di base* «che implicano risposte del tipo vero/falso, scelte multiple [...] da parte loro gli apprendimenti *metacognitivi* (l’imparare ad apprendere: la *ricerca*) chiedono *prove descrittive* ad alti tassi di “discrezionalità” nelle risposte (ad esempio, le prestazioni verbali [...] nonché rapporti scritti [...] relazioni finali» (F. FRABBONI, *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 206).

¹¹ L'atteggiamento di chiudersi in ciò che già si conosce si trasforma in non sapere più, per tale aspetto è necessario lo studio continuo per la trasformazione del non sapere al sapere che se interrotto e fissato, nel tempo, si altera in non sapere.

¹² «Dunque, come figlio di Pòros e di Penia, ad Amore è capitato questo destino: innanzitutto è sempre povero, ed è molto lontano dall'essere delicato e bello, come pensano in molti, ma anzi è duro, squallido, scalzo, peregrino, uso a dormire nudo [...]; perché conforme alla natura della madre, ha sempre la miseria in casa. Ma da parte del padre è insidiatore dei belli e dei nobili, coraggioso, audace e risoluto [...] intento tutta la vita a filosofare, e terribile ciurmatore, stregone e sofista. E sortì una natura né immortale né mortale, ma a volte, se gli va dritta, fiorisce e vive nello stesso giorno, a volte invece muore e poi risuscita, grazie alla natura del padre [...] così che Amore non è mai né povero né ricco. Anche fra sapienza ed ignoranza si trova a mezza strada» (PLATONE, *Simposio*, in *Opere complete*, Bari, Laterza, 1971, pp. 190-192).

¹³ G. DOMINICI, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 1991, pp. 47, 48.

¹⁴ A. M. NOTTI, *Origine e sviluppo della docimologia*, in *Docimologia*, cit. p. 25.

¹⁵ B. VERTECCHI, *Il manuale della valutazione*, Editori Riuniti, Roma 1984, pp. 69, 70.

¹⁶ A. M. NOTTI, *Origine e sviluppo della docimologia*, in *Docimologia*, cit. p. 14.

¹⁷ «negli esami tradizionali il caso possiede una parte eccessiva» (H. PIÉRON, *Esami e docimologia*, Armando ed., Roma 1976 pp. 183, 184,

¹⁸ R. TAMMARO, *Le prove di profitto*, cit. in *Docimologia*, p. 50.

¹⁹ Non è più necessario uno studio riflessivo sulle conoscenze tale da spaziare ad intrecci culturali, paragoni, analogie, differenze tra un concetto base e sue possibili variazioni sullo stesso tema. Il test non richiede il ripensamento, il dubbio, soluzioni originali, anzi tutto il contrario. L'assimilazione di una massiccia dose di dati e semplici nozioni, che si prestano ad essere inseriti in una prova strutturata, risulterebbe più vantaggiosa.

²⁰ La prova *semistutturata* offre la possibilità agli alunni di poter sfruttare il metodo analitico, ma anche sintetico al fine di poter rispondere a *stimoli* che intelligentemente riproducono aspetti problematici, tracciati dalla stessa domanda (domanda chiusa o solo in parte chiusa) cui si deve rispondere in modo del tutto autonomo e comunque pertinente.

²¹ R. TAMMARO, *Le prove di profitto*, in *Docimologia*, pp. 51, 52.

²² C. COGGLI, *Valutazione delle competenze*, in *Docimologia*, cit. pp. 115, 116, 117, 118.

²³ N. ZINGARELLI, *Vocabolario della lingua italiana*, (Dodicesima edizione), Zanichelli, 1999.

²⁴ PLATONE, *Eutidemo*, in *Dizionario di filosofia* di N. ABBAGNANO, U.T.E.T. Torino, 1971, p. 391.

«E neppure se ci fosse una scienza che sapesse farci immortali, ma che poi non sapesse servirsi dell'immortalità, neppure da tale scienza, evidentemente, trarremmo una qualche utilità» (PLATONE, *Eutidemo*, (288d - 289h), Laterza, Roma-Bari 1971.

²⁵ N. ZINGARELLI, *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, p. 410.