

UN PROBLEMA ANTICO, IL BUON METODO EDUCATIVO: LO SGUARDO MIOPE DI UN OSSERVATORE “DISTANZIATO”

Alessandra Bocchi

La cosa è tutt'altro che facile, ma è decisiva. Quel che io vedo è che il «pubblico», costruito prevalentemente con le lotte di generazioni e generazioni di cittadini italiani ed europei, è minacciato, frantumato, reso subalterno da una colossale invasione del «privato». Il governo Monti in Italia, politicamente, ideologicamente ed economicamente, ne rappresenta un esempio di prim'ordine.

Asor Rosa, da “Il Manifesto”, 27.IV.2012

Prima considerazione: per affrontare analisi ambiziose servono strumenti adeguati.

Raccolgo in questo breve contributo la proposta avanzata dal Cesp di Bologna di sperimentare nella classe la debolezza strutturale dei test Invalsi, in vigore nella scuola pubblica italiana dall'anno scolastico 2004/2005; oggetto della rilevazione è la prova di italiano, che intende misurare di anno in anno una delle competenze di base della materia, la “comprensione del testo scritto”.

La preferenza espressa dall'Istituto di Valutazione nel prediligere l'indagine di questa specifica competenza in un ambito disciplinare, quello della materia d'Italiano, ben più vasto, piuttosto che guardare alla produzione scritta, od orale ad esempio, non risponde a nessuna considerazione di carattere pedagogico o formativo: è una scelta di ripiego, obbligata, e dichiaratamente tale¹ che risponde alla necessità di sottoporre i test ad un sistema di correzione automatizzato; una correzione, quindi, che avviene in regime di contenimento dei costi, attraverso la rilevazione meccanografica di schede precedentemente tabulate dal personale docente delle scuole. Questo sistema di correzione prevede domande chiuse, le cui risposte vengo espresse attraverso l'apposizione di una crocetta ad una delle soluzioni proposte; si rinuncia all'impiego di ispettori od insegnanti che leggano/ascoltino il pensiero critico, le proprietà lessicali dell'idioma d'uso dell'allievo, la chiarezza espositiva, e tutto ciò che concorre a rendere completa la competenza linguistica nella lingua materna.

Quanto detto vuole sottolineare come già in partenza nel progetto Invalsi esista uno scarto tra intendimenti e realizzazione. Questi test infatti, inseriti nell'esame di licenza media (Ministro Fioroni, Legge 176/07) come elemento che concorre alla valutazione in uscita dell'allievo, si dichiarano come portatori di elementi obiettivi nella valutazione dell'allievo, sovrapponendosi alla valutazione interna, per sua natura passibile di parzialità; essi però non si pongono l'obiettivo di mettere in atto una valutazione completa della conoscenza/competenza nella lingua materna dell'allievo.

Soprassediamo su ciò, ed immaginiamo che il legislatore ne giustifichi il difetto in considerazione del fatto che l'esame di licenza trova altri momenti per recuperare la valutazione degli altri aspetti afferenti alla materia di Italiano... certo dovendosi fidare alla professionalità del personale docente interno della scuola. Non interrogiamoci assolutamente, invece, non otterremmo risposta, sul senso di una valutazione incompleta per le altre classi, dei vari ordini, in cui vengono svolte le stesse annuali rilevazioni (Primaria, classi seconde e quinte; Secondaria di primo grado, classi prime; Secondaria di secondo grado, classi seconde), nonostante con questo strumento di misurazione pretenderebbero di giudicare nell'interezza le scuole pubbliche e l'operato degli insegnanti!

Fatta questa doverosa premessa, procedo ora con il considerare la qualità di questi test, cioè il loro grado di riuscita in relazione all'obiettivo, come dicevamo circoscritto, che si prefiggono.

Nel mese di aprile ho provato a somministrare ad una classe prima e terza media le prove nazionali d'italiano dell'anno scolastico precedente, il 2010/2011. Sul piano metodologico mi sono riferita al suggerimento di ascoltare gli allievi, nella fase della correzione, per conoscere le giustificazioni adottate quando la loro risposta non coincideva con quella "giusta", annotando le osservazioni dei ragazzi e offrendo stimoli alla discussione. Come si giustificano questi "crocettatori strabici", che dimorano sul fondo delle qualifiche nazionali?

Prima di presentare queste risposte è necessario ricordare quali sono gli aspetti che concorrono a descrivere la competenza nella "comprensione del testo", ai quali fa riferimento l'Istituto Invalsi. Ripropongo in nota due brani, presi dal sito ufficiale dell'Istituto Invalsi, nei quali si fa riferimento prima ai quadri dei criteri PISA/OCSE 2006 di *literacy in lettura*, poi alla riformulazione degli stessi operata dall'Invalsi².

Entrambi i testi collocano una sequenza in crescendo delle abilità da acquisire, in ordine alla difficoltà che essa comporta,

a: la capacità di comprendere il testo sul piano denotativo, cioè letterale (quindi conoscenze lessicali e sintattiche di un lettore "praticante", certo tenuto conto dell'età di sviluppo di appartenenza).

b: La capacità di cogliere le inferenze semplici a partire dal contesto.

c: la capacità di cogliere le inferenze complesse, o d'insieme del testo analizzato.

d: la capacità di valutare il testo letto, chiamando in gioco la propria sfera interpretativa di lettore: riflettendo o mettendolo semplicemente a confronto con la propria esperienza di vissuto, "quotidiana", come recita il verso.

E' evidente che poter osservare come un lettore interpreti il testo, e giustifichi il suo giudizio eventualmente difforme da quello che l'esaminatore si aspetta e ritiene come "giusto", rappresenta non solo il diritto di base di ogni atto "intelligente" di lettura, ma anche semplicemente la sola maniera per comprendere l'azione pensante dell'allievo. Non a caso i punti c e d si collocano fra i più alti, quindi suscettibili di identificazione delle "eccellenze".

Nei questionari Invalsi sono però proprio le capacità/competenze ai punti c e d ad essere tradite, non rispettate.

- Partirò col mostrare "l'assenza" della formulazione di domande che sondino gli aspetti al punto c e d. Per cogliere le "inferenze complesse", come per poter esprimere una "valutazione personale motivata" l'Invalsi dovrebbe mettere a disposizione dell'allievo uno spazio di scrittura dell'ampiezza di almeno qualche riga. Appare subito la difficoltà materiale, sopra illustrata, di correggere meccanicamente un testo di questo tipo.

Se andiamo a vedere nel Quadro di riferimento Invalsi

http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf, troviamo il tentativo di prevedere questa tipologia di risposta nella seguente maniera³:

Domanda	A4. Dove viveva la protagonista prima di andare a Mantova?
a risposta aperta	Scrivilo: Risposta corretta: Torino (Mantova, seconda infanzia, Esempio di prova d I classe, Secondaria di I grado.

<p>univoca</p>	<p>2009-2010)</p> <p>A18. Nella parola “diventarlo”, alla riga 69, il pronome “lo” quali parole del testo sostituisce? Trascrivile sulla riga qui sotto.</p> <p>.....</p> <p>Risposta corretta: essere amico di un altro. Accettabile anche: amico / essere amico / amico di un altro.</p> <p>(<i>Le estati del rancore</i>, Esempio di prova di III classe, Secondaria di I grado 2009-2010)</p> <p>A3. Trascrivi tre espressioni del testo usate dall’autore per suggerire che la signora Germana è un testimone attendibile</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Risposta corretta: lontana da ogni eccentricità, coi piedi ben piantati sulla terra, non è un medium, non cade in trance, è sempre presente a se stessa (3 di queste espressioni)</p> <p>(<i>La signora che è stata sulla luna. Torino, settembre 1965</i>, Esempio di prova di II classe, Secondaria di II grado 2010-2011)</p>
<p>Domanda a risposta aperta articolata</p>	<p>A5. Due ragazzi, Alberto e Bruno, hanno letto il testo. Alberto ritiene che quanto qui narrato sia frutto di invenzione fantastica, Bruno invece pensa che il testo sia il resoconto di esperienze realmente accadute. Chi ha ragione? Spiega la tua risposta.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>(Esempio di prove di II classe, Secondaria II grado, a.s. 2010/2011)</p> <p>Risposta corretta: chi indica Alberto e lo giustifica in modo coerente 2 punti; chi indica Alberto e non giustifica 1 punto; chi dice Bruno 0 punti.</p> <p>Aspetto della competenza di lettura rilevato: 7</p>

Per analizzare (A4, A18, A3) nei due ordini di scuola secondaria, quella che nel Quadro di riferimento l'Invalsi individua come competenza numero sei, cioè “Sviluppare un’interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale”, si ricorre alla tipologia di item chiamata “risposta aperta univoca”, dove è evidente dallo spazio lasciato alla risposta (da una parola, ad una intera locuzione da rintracciarsi nel testo e ricopiare) che non corre alcuna distinzione tra risposta aperta e chiusa. Non viene infatti messa in campo alcuna abilità di costruzione linguistica autonoma da parte dell’allievo. Le operazioni di copiare la risposta prendendola dal testo piuttosto che riconoscerla nella formulazione del quesito e crocettarla, mettono in gioco abilità diverse? Si tratta di capacità di cogliere le inferenze semplici a partire dal contesto, non certo di complesse e d’insieme.

Solo nel caso della scuola secondaria di secondo grado, invece, si prevede che l’allievo possa esprimere la propria “valutazione” (punto 7 del Quadro di riferimento: *Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali - riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa del testo, ecc.*). Come? Nella tipologia di “risposta aperta articolata” in effetti sembra si voglia dare ascolto all’interpretazione dell’allievo, che avrebbe

finalmente raggiunto l'età per esprimere una propria valutazione da lettore, finalmente emancipato dalla condizione di decifratore di un messaggio in codice. Ecco l'esempio illuminante proposto nel primo anno di introduzione delle prove in questo ordine scolastico (es:A3). Qui lo studente si trova confrontato col seguente quesito: nel testo, che parla di uno sbarco marziano sulla terra, si chiede se l'evento narrato è frutto di un'esperienza reale!⁴

Difficile intraprendere la strada dissenziente, si verrebbe classificati automaticamente come avvistatori di ufo! Non resta che dare ragione alla banale evidenza, anche perchè sostenendo la "tesi" di Alberto, e "motivandola", si verrebbe premiati con un raddoppio di punteggio!

A questo punto non solo io, credo in molti saranno stati spinti dalla curiosità di vedere cosa l'Invalsi suggerisce come motivazione coerente. Chissà, avrebbe potuto suggerire, come risposta corretta, "La mia professoressa di scienze (nome e cognome) ad oggi non ha ancora affrontato l'argomento "Onde-pensiero", perciò o si dà il caso che sono impreparato sull'argomento, e la responsabilità la demando a terzi, oppure che sia fondato il vivo sospetto che non esistano, scientificamente parlando, le onde-pensiero. Rimane aperto un dubbio: l'esoterismo deve divenire materia di studio scolastico?".

L'Invalsi tace.

E tutto ciò con buona pace dei tempi di tabulazione concessa agli insegnanti.

Questo "problema tecnico" della correzione tabulata sortisce dunque l'unico effetto, ben evidenziato dai docenti che hanno esposto la loro lettura dei test nell'incontro del Cesp tenutosi a Bologna il 20 aprile, di una tendenza drammatica dei quesiti verso la "banalizzazione": il buon lettore nella scuola italiana è colui che si lascia pilotare verso risposte scontate e, come nel caso sopra riportato, francamente "idiota".

Diamo ascolto ai "crocettatori strabici"

Riporto ora i risultati più interessanti dell'esperienza svolta sulle mie due classi.

***La classe terza si prepara alla prova di Stato:
...Ricordate ragazzi, prima di formulare la risposta chiedetevi
"Cosa risponderebbe il signor Invalsi?"***

Uno dei due testi sottoposti all'operazione è di tipo letterario (romanzo, racconto, favola, etc...)
Anche in questo caso il problema si colloca in partenza, nell'idea stessa di piegare ad una batteria di domande oggettive un testo letterario, cioè linguisticamente artistico e creativo, presumendo che il significato connotativo sia univocamente identificabile. La natura "ambigua" del testo letterario non si presta affatto ad un'operazione di interpretazione oggettiva e matematica, perché:

- a) chiama in causa la raccolta di una serie di elementi distribuiti nel corso della lettura del testo, che difficilmente si possono rinvenire in un brano antologico, quindi in una scelta parziale, del capitolo/romanzo, come nel caso in esame. Nel caso del brano estratto da "Il garofano rosso" di Vittorini, inoltre, si tratta di una narrazione interna, di un narratore "ignorante", che procede attraverso il filtro soggettivo della percezione personale degli eventi, correggendosi continuamente, procedendo attraverso impressioni, supposizioni, dubbi... Quindi qui la scelta è particolarmente infelice. Se poi vi si aggiunge il fatto che vengono fatte censure di parti...!

Ecco degli esempi:

Viene chiesto all'allievo il significato del nome "Diana" attribuito dal narratore alla ragazza amata, in una lettera inviatale.

A11. Perché nella sua lettera il protagonista chiama “Diana” la ragazza di cui è innamorato?

- A. Perché non conosce il suo vero nome
- B. Per poter comunicare con lei senza essere scoperto
- C. Perché nella sua immaginazione gli appare come una dea
- D. Per far finalmente colpo sulla ragazza e farsi notare da lei

Queste le risposte della classe:

5:A – 2:B – 10:C – 4:D.

Nel testo manca un qualsiasi commento del personaggio alla scelta presa. Più tardi la chiama Giovanna, ma è un episodio successivo. Oltre a ciò viene censurato il brano che potrebbe gettarvi luce, dove si dice “*Ero stato stupido, pensai, chiamarla Diana, mentre era così Giovanna con il suo passo, le sue gambe, la sua nuca, il suo verde-azzurro. Così Giovanna*”. Solo da questo passo risulterebbe chiaro che è stata una scelta intenzionale. Restano dunque plausibili almeno la D.

Si può scartare la risposta A? Chiedo a Michele perché ha scelto una risposta così banale come la prima: avrebbe potuto intuire, penso, che il significato C era più “presentabile”, dava spessore al gesto, idealizzava l’amata. Michele risponde che, nonostante la nota spiegasse che si trattava della divinità romana della caccia, egli non capiva perché non averla associata piuttosto a Venere, dea dell’amore. Inoltre nel brano l’amata ricoprirebbe il ruolo di cacciata, di preda, più che di cacciatrice.

Toccherebbe a me adesso spiegare perché Vittorini l’abbia associata proprio a questa dea, perché l’inseguimento del ragazzo viene rivissuto nella metafora amorosa della caccia, in forma capovolta. Non lo so, ma riesco a capire che in assenza di dati per un ragazzo di tredici anni potrebbe essere più probabile la risposta A, o la B, e perché no la C. Inoltre constato che Michele prende con una certa distanza le informazioni inserite in nota da una figura terza, il curatore!

Altro esempio:

A19. Quale altro titolo si potrebbe dare al testo che hai letto?

- A. Il dono di Giovanna
- B. Un amore infelice
- C. Un anno speciale
- D. A scuola a sedici anni

Il brano in apertura riporta il titolo, attribuitogli dal curatore Invalsi, “La compagna di scuola”. Viene introdotto un elemento spia che dovrebbe dirottare verso la risposta giusta l’ignaro passante.

Ma qui lo spettro delle risposte della classe è particolarmente ben distribuito: **A: 7 – B: 6 – C:6 – D:2**, ne deduco che l’ambiguità della domanda sia alta. Forse perché il condizionale nel quesito lascia sperare in una libertà interpretativa che poi non viene rispettata, lasciando cadere l’implacabile diktat della risposta giusta: la A?

Chiedo ai ragazzi perché hanno scelto la risposta B, mi viene risposto in coro, con stupita ostinazione: “Perché sì, il ragazzo non conquista Giovanna!”

In effetti la B è ben plausibile: che non sia un amore infelice, quello raccontato nel brano, cioè che l’agognato bacio sia infine destinato a prendere forma reale tra i due

personaggi, lo sapranno infine, ahimè, solo i lettori di Vittorini, non gli allievi dell'Invalsi, perché il brano riportato...finisce prima. Inoltre il giovane protagonista è attraversato da emozioni contrastanti, alla gioia segue l'insicurezza, la paura... Quindi qualche allievo si sarà talmente immedesimato nei patemi amorosi del giovane Werter da viverli come fonte di infelicità.

Chiedo allora ad Alessandra e ad Elisa le ragioni della loro scelta (rispettivamente risposta D e C), e mi fanno notare che nel brano riportato non si parla solo di Giovanna. Tutta la prima parte è incentrata sul tema della crescita, sul desiderio del protagonista di frequentare compagnie più grandi da un lato, il rimpianto dell'infanzia dall'altro.

Ed hanno ragione, nel brano riportato si può tagliare quasi a metà la parte dedicata ai due argomenti.

Elisa ed Alessandra possiedono, nella mia esperienza d'insegnante, l'habitus critico, l'abitudine a riflettere autonomamente, cercando ciò che si nasconde dietro le apparenze, la via meno semplice da praticare. Non mi sembra che si siano smentite, decido alla fine! Ricorderò loro, comunque, che il pensiero complesso non è ben accolto nei quesiti Invalsi, che all'esame devono pensare con la testa del Signor Invalsi, non con la propria, se vogliono far centro... con la crocetta.

b) Vengono formulate domande sul testo dove si calpesta intenzionalmente la recezione del lettore, facendo passare un'assurda idea di univocità interpretativa, anche giocando ambiguamente nell'uso di sinonimi.

Ad esempio:

A16. Come si potrebbe definire il rapporto tra i due ragazzi?

- A. Coinvolgente e delicato
- B. Leggero e superficiale
- C. Teso e movimentato
- D. Incerto e burrascoso

La classe ha riportato il seguente risultato: **A: 10 – B:2 – C:3 – D:6**. Che l'esperienza amorosa tra i due ragazzi dovesse essere giudicata coinvolgente e delicata l'hanno certo capito in molti. Soprattutto la parte femminile della classe, che avrà forse rivissuto l'esperienza come il signor Invalsi, vedendola come una idealizzazione platonica e sospesa nel sogno. Che ci fosse una dose di desiderio anche fisico, di turbamento profondo, l'ha capito l'altra parte della classe, forse aiutata dalla frase di chiusura: *“Pur non trovo parole e non sentivo che un'acqua di mulino farmi dentro io-io-io e diventare calda entro di me, un turbine di io-io-io, al cui confronto ogni cosa pareva non essere vera”*.

E forse la pensava così anche lo stesso Vittorini, se avesse potuto parlare con le stesse parole che troviamo, non censurate, nel testo originale. *“Di nuovo mi assalì il caldo ricordo di quando rotolavo sui mucchi di fieno in un tempo felice con una ciurma di bimbi, e pensai –bacciarla- come se fosse significato portarla su uno di quei mucchi, rotolare fino al tramonto di quel pomeriggio con lei che mi aveva mandato un garofano rosso, quasi un papavero”!*

Sembra dunque che al signor Invalsi sia sembrato sconveniente parlare dell'innamoramento adolescenziale nei termini con cui ne parla Vittorini stesso, e si sia attenuto piuttosto ai suoi personali dettami sulla scelta dei brani, secondo i quali vanno preferiti i *“testi che si presume possano interessare i ragazzi ai vari livelli di età; è pur vero anche che si deve procedere con testi che non urtino in modo evidente la sensibilità di una parte degli allievi e che non favoriscano alcuni gruppi rispetto ad altri”*⁵.

Quindi si deve parlare di innamoramento ad un adolescente, questo lo riguarda, ma in

maniera paludata e non troppo scoperta.

Mi chiedo inoltre, e faccio una breve digressione, se è stato per ottemperare a questa stessa remora che trovo censurato anche il seguente passo: parlando della piazza si dice “*Col suo puzzo di preti che veniva dall’Arcivescovado insieme ad un odore di limoni*”: troppo irriverente verso la Chiesa per un ragazzo di tredici anni?

Chiesa ed educazione all’affettività sembrano argomenti troppo delicati, se mi si passa l’eufemismo, per il signor Invalsi.

A Valeria chiedo perché la sua attenzione è stata dirottata sul termine “incerto” della risposta B, e mi viene restituito un percorso di lettura ancora diverso: “Noi non sappiamo cosa pensa Giovanna. I due non si parlano se non per una frase dettata dall’imbarazzo”, spiega. “Il protagonista rimane insicuro sino alla fine del brano riportato sull’esito della sua storia”.

Altro esempio:

A17. Nel testo moltissimi particolari sottolineano che il racconto si svolge in una stagione calda, in un clima quasi rovente. L’autore vuol farci capire che

- A. il protagonista vuole conquistare la ragazza prima delle vacanze estive
- B. il caldo esterno corrisponde alle sensazioni ed emozioni del protagonista
- C. la pigrizia degli studenti seduti al caffè è provocata dal caldo eccessivo
- D. per il protagonista l’estate è il tempo dell’amore e della passione

A:2 – B: 13 – C:1 – D:5

Secondo il signor Invalsi il clima “era rovente”. Francamente non si parla di una canicola agostana, solo di una piena primavera, dove si sorbiscono granite alle mandorle, cioè gelati. La scuola non è ancora conclusa, e se il signor Invalsi me lo chiedesse, risponderei convinta: “Siamo tra Maggio e Giugno!” A me pare evidente, qui, che è stato il signor Invalsi a cadere nella sua stessa trappola, sovrapponendo ad una “lettura oggettiva” del brano, la sua interpretazione soggettiva. Il tutto per creare forse la facile metafora del “fuoco amoroso” che si rispecchierebbe “risposta giusta”, la B. Solo rimane l’imbarazzo se rispondere con la B o la D: le due sembrano sovrapponibili?!

Negli allievi compare la sindrome da quiz, la cui autorevolezza scavalca l'autonomia di giudizio.

Accanto a testi a carattere letterario sono stati introdotti nella prova di lettura all’esame, dall’a.s. 2008/2009, anche testi espositivi o argomentativi, che miravano ad illustrare un fenomeno naturale, a spiegare una tesi, etc... Questi testi si prestavano certo meglio ad essere sottoposti ad una batteria di domande oggettive, ovviando al problema sopra esposto, soprattutto quando il discorso verteva sulla spiegazione scientifica di un fenomeno naturale, vedasi “*Foreste e desertificazione*”, a.s. 2009/2010. Ciò che è successo in questi anni è stato assistere, però, ad una “scelta” di testi che facevano passare una lettura dei fenomeni sociali, degna perlomeno di una riflessione da parte della comunità scolastica. Si è celebrata l’epoca della flessibilità del lavoro, presentandola come un’occasione imperdibile data ai giovani per “*Sviluppare la cultura dell’internazionalità e della mobilità. Nella società globale del 2000 bisogna perdere l’ossessione del posto fisso ad ogni costo ed acquisire il “virus” dell’internazionalità ed il gusto della mobilità professionale*”, a.s. 2008/2009.

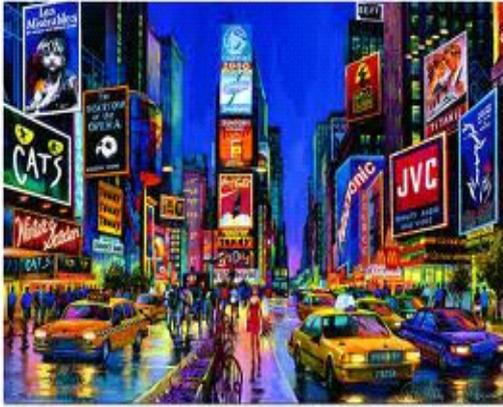
Oppure si è fatta passare l’idea di un certo Piero Ottone, che dice: “*La pubblicità mi piace, ma non se è obbligatoria. Sono sempre stato un sostenitore della pubblicità, e non solo per*

il beneficio che ne traggono i gruppi editoriali, compreso quello al quale appartengo. La pubblicità è elemento essenziale della società moderna, è l'ossigeno del capitalismo. E contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza. Pensate alla differenza che c'era fino all'altro ieri fra Times Square, il cuore di New York, scintillante di luci, vivace, fantasmagorica, e la Piazza Rossa, cupa e austera, perché priva di pubblicità in una Mosca tenebrosa. (Parlo di Mosca quando era la capitale dell'Unione Sovietica). Anche nei giornali, come nelle piazze, la pubblicità può essere ornamento dare allegria [...], a.s. 2010/2011.

Per non sovrapporre la mia impostazione ideologica a quella che, con evidenza, traspare nella "scelta" dell'Invalsi, sebbene si dica "improntata al rispetto di argomenti che interessano i giovani ma non ne urtano la sensibilità", procedo esponendo prima le reazioni dei ragazzi a questo ultimo testo, quando lo abbiamo corretto.

Molti, gli allievi che dalla mia esperienza considero più critici, hanno affermato che questo testo era "migliore" dell'altro (Vittorini, da "Il Garofano rosso"). Io sono un po' trasecolata, aspettandomi francamente qualche riserva da parte loro. Il tema della "pubblicità", d'altronde, cioè l'analisi delle strategie subliminali di irretimento del lettore/consumatore, è un classico fra gli argomenti trattati lungo la scuola media e miranti a svelare la natura ingannevole, aggirante del messaggio. Lo si trova ancora in tutte le antologie. Mi aspettavo dunque che essi trovassero il discorso non dico populista e demagogico, ma almeno insostenibile.

Il testo si fondava su queste tesi 1) la pubblicità è bella, colorata, rasserenante e crea business. 2) Lo spettatore deve, ahimè, guardarsi dalla pubblicità mediata del televisore: a differenza che sulla carta stampata, dove il lettore controlla il suo sguardo e può scegliere di non leggere il messaggio pubblicitario, è cattiva perché lo spettatore non la può controllare... Parto dalla seconda tesi e chiedo ai ragazzi cosa ne pensano. Si dicono d'accordo. Provo a ricordare loro il lavoro svolto in seconda, dove analizzavamo perlappunto il testo pubblicitario nella sua impaginazione, rilevando come la macchina del marketing avesse ben studiato le reazioni del lettore sul foglio, a partire dall'uso del colore. Ci siamo ricordati delle strategie di collocazione dei prodotti negli scaffali dei supermercati, e con grande esultanza sono venuti a galla altri esempi riesumati dalla loro memoria. A questo punto ho riposto la domanda ed è comparsa una certa afflizione nel volto di qualcuno, ho finalmente letto la costernata consapevolezza. Poi ho solo chiesto chi di loro avesse mai visto la Piazza Rossa a Mosca, o perlomeno come se l'aspettassero. Beh, un indizio poteva darlo loro un minimo di buon senso: ci si poteva aspettare, con un buon margine di sicurezza, l'aspetto monumentale e architettonicamente non improvvisato di una grande piazza in un'antica capitale. Avrebbero potuto immaginare architettura barocca, arabizzante, o di altri secoli. E chiedersi se, nonostante gli schermi illuminati rappresentino il loro quotidiano, ciò a cui sono usi camminando negli spazi privati e pubblici come stazioni, sale d'aspetto, locali, possa considerarsi "bella" una piazza non accesa che da lampioni?



Avrei voluto soffermarmi con loro anche su un aspetto non secondario della forza persuasiva delle affermazioni di Ottone: egli tiene distinti gli effetti positivi, proponendoli in una sequenza, un elenco delle meraviglie, senza creare le connessioni causa-effetto. Così nella seguente frase “*La pubblicità è elemento essenziale della società moderna, è l’ossigeno del capitalismo. E contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza*”.

Se al posto della congiunzione “E” avesse usato la congiunzione “PERCHE’”, sarebbe stata dichiarata la nostra compromissione di consumatori. La frase sarebbe rimasta meno vaga, meno sospesa, ma avrebbe conseguito fino in fondo la catena dei perchè: la pubblicità è l’ossigeno del Capitalismo - perchè contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza, - perchè ci induce a divenire spensierati acquirenti (leggi “consumatori”).

Non è un caso se alla domanda:

B3. Perché l’autore afferma che la pubblicità «è l’ossigeno del capitalismo» (righe 3-4)?

- A. Stimola i consumatori a fare maggiori acquisti
- B. È molto costosa e ha bisogno di grandi capitali
- C. Esiste solo nei paesi capitalisti
- D. Caratterizza la società moderna

le risposte degli allievi sono divise tra A:10 – D:10. Qualcuno ha dato la risposta canonica (e giusta!) che ci si aspetta a questa domanda. Altri hanno preso atto dell’intero discorso di Ottone per restare su una definizione più vaga e possibilista. Non viviamo forse in un’epoca moderna qualificata anche dai cartelli pubblicitari?

L’operazione esercitata da un testo, proposto in via ufficiale dal Ministero in persona, che vuole verificare dall’alto la preparazione degli allievi di tutta Italia (ma anche d’Europa, per le mamme

che conoscono la lezione dei criteri Ocse/Pisa) e che, infine, pesa nella prova di esame, è evidentemente talmente intimidatoria, viene recepita come imperiosa sugli allievi, al punto da fare piazza pulita dell'autorevolezza dell'insegnante e da indurli a mettere tra parentesi il proprio giudizio critico.

Questa dovrebbe essere dunque la ragione principale a cui attenersi quando l'Invalsi sceglie un testo che “Vuole essere rispettoso della sensibilità dei ragazzi” e, perchè no, “della loro intelligenza”!

**Un tale mi venne a domandare:
quante fragole crescono in mare?
E io gli ho risposto di mia testa:
quante sardine nella foresta.
(G. RODARI)**

“In ogni errore giace la possibilità di una storia”

Così scriveva Rodari, che aveva fatto dell'errore uno strumento principe della pedagogia. Dagli errori Rodari traeva le risposte ai meccanismi linguistici che ne erano l'origine, sino a trasformarli in giochi: - Siccome molti bambini avevano difficoltà a trascrivere nel carattere corsivo le vocali *a* ed *o* confondendole, ho fatto loro notare che, scambiandole, cambiavano le cose e nascevano delle storie assurde: il sole diventava il sale e dal cielo scendeva nella pasta, la nonna diventava la nanna e così via. Avendo colto il meccanismo, nei bambini più attenti è scattata una rincorsa per individuare nuovi vocaboli fin quando uno di loro ha riflettuto dicendo: “Maestra, se ci sbagliamo Marta diventa morta?”- .

L'indulgenza creativa ed indagatrice concessa da Rodari all'errore, come strumento pedagogico, non sembra certo trovare riscontro nell'oggettività tassativa ed inappellabile dei correttori meccanografici Invalsi, che tuttalpiù restituiscono alle scuole, con una tempo di attesa di un anno, i dati numerici dei range in cui si sono “piazzati” gli allievi delle classi: nessun suggerimento teorico, nessuna risorsa economica aggiuntiva, solo asciutti e criptici dati statistici: la questione A13 ha raccolto 13 risposte positive e 8 negative! Forse che non ci eravamo accorti dei problemi di allievi, di cui solo noi conosciamo il volto e la storia?

Per ironia della sorte, è toccato proprio a Rodari, ad una delle sue bellissime fiabe, sottoporsi alla vivisezione implacabile delle domande oggettive, in prima media, col racconto “Il padrone della luna”.

Tutti gli esempi che farò sono la dimostrazione che nessun testo letterario per sua natura, se tale insigne titolo si merita, si sottrae al rischio di subire un barbaro processo di spoliazione di questa sua ricchezza quando viene indagato con domande “oggettive”. La stessa sorte tocca, di conseguenza, alle risposte “errate” degli allievi, lettori evidentemente strabici!

Qui Rodari mette in scena due personaggi, il tiranno crudele Kum ed il servitore intelligente, Men, suo Primo Consigliere. La storia verte sulla parabola ascendente della follia di Kum, che arriva a voler possedere “la luna” pur di mantenere in soggezione devota il popolo. E si conclude con la seguente scena:

“Sul letto di morte [Kum] ordinò al Primo Consigliere Men:

– Voglio che la mia luna sia sepolta con me, nella mia stessa tomba.

Men promise: – Sarà fatto.

Ma non fu fatto, vero? La luna è ancora in cielo, vero? La luna è di tutti, come l'aria, come il sole,

come il mare, come la strada.”

La domanda n.20, l'ultima del test, verte sulla morale della fiaba. Che la risposta esatta debba essere la A è desumibile dalla riflessione di chiusura, che con scherzoso stupore Rodari ha collocato nel congedo. Affermare che la stessa fiaba non contempli al contempo tutte e tre le altre risposte, significa non tenere in conto il ruolo morale che assume il protagonista in una fiaba, come modello portatore di virtù massime o vizi terribili, a seconda che sia eroe o tiranno!

A20. Quale tra le frasi che seguono esprime meglio la morale della storia che hai letto?

- A. Non ci si può appropriare di ciò che appartiene a tutti
- B. Non è con la crudeltà che si ottiene l'obbedienza
- C. Nessuno può ottenere tutto ciò che vuole
- D. L'ingiustizia prima o poi viene punita

Risultato: A:9 – B:4 – C:3 – D:3

Ancora:

ritroviamo qui la stessa fumosa distinzione tra risposte che coincidono nella definizione della causa, ma guardano ciascuna ad un momento diverso dell'azione (risposte A,C,D).

A14. Perché i cittadini di Huma escono con gli occhiali neri da sole?

- A. Per poter stare a testa alta senza vedere la luna
- B. Per ripararsi gli occhi dai raggi lunari
- C. Perché si erano passati parola di mettersi tutti gli occhiali
- D. Perché erano terrorizzati dalle guardie della luna

Risultato: A14 – B:1 – C1 – D: 3 – una risposta non data

Alessandro sostiene inoltre che trova più giusta la risposta B, perchè non è sbagliato il messaggio indiretto che comunica.

Altro esempio:

A13. “Ruggi”, “tuonò”, “urlò”, “strillò” ... sono tutti verbi che nel testo descrivono il modo in cui Kum parla a Men. Cosa vuole mettere in evidenza l'autore?

- A. Il carattere iroso di Kum
- B. L'abitudine di Kum di parlare ad alta voce
- C. La maleducazione di Kum
- D. Il terrore che Kum suscita in tutti

Risultato: A:11 – B:2 – C:3 – D:4

Secondo quale sottile discernimento tra intenzioni ed effetti si può sostenere come sia più giusto affermare che l'autore guardi a Kum, questa personificazione del male, per dirci come è piuttosto che degli effetti che vuole scaturiscano dal suo essere?: domanda A e D.

Secondo Ilaria si deve usare il termine “maleducazione” (C) per definire la protervia di Kum, perchè evidentemente nel suo vocabolario di ricorrenza familiare/educativo questo termine è importante. Lei lo difende sostenendone l'alta portata morale.

Altri invece seguono cautamente la via della risposta B, mantenendosi sul piano denotativo, forse perchè confusi dall'imbarazzante coincidere delle altre tre risposte?

Altro esempio:

Una delle risposte dove l'imbarazzo della scelta si è meglio mostrato, dividendo equamente il numero di “crocette” su ciascuna delle variabili proposte, è una domanda che vuole sondare la pertinenza lessicale. Questi sono i casi in cui ci si potrebbe divertire a somministrare il quesito ad

un pubblico adulto, che si troverebbe nel medesimo imbarazzo. Dato il contesto narrato, posso solo complimentarmi col compilatore della domanda per aver trovato quattro aggettivi perfettamente plausibili.

A16. La parola “dispetto” alla riga 80 significa

- A. rabbia
- B. disgusto
- C. rancore
- D. dispiacere

Risultato: A:7 – B:3 – C:5 – D:5

Commentando con i ragazzi le loro risposte sbagliate, anche su altre parti del questionario, sono venuti a galla anche errori, certo, dovuti a poca cura o precisione nella lettura, o alla fatica di inseguire la risposta esatta, ponendo l'allievo nella condizione di stress ed insicurezza. Altra cosa è lasciare tempo e modo di esprimere e confrontare la propria lettura della fiaba attraverso uno scritto aperto e dialogico.

Invalsi fa passare una scuola della “competenza” nell' inserirsi nel mondo del lavoro con agilità e prestezza, incarnando quell'efficientismo tanto richiesto, sostenendo di chi gareggia per essere il “più intelligente” e smette l'habitus critico e problematizzante. Saranno questi allievi i futuri manager, le intelligenze più vivaci e brillanti al servizio di chi le premia!

INVALSI: QUADRO DI RIFERIMENTO DELLA PROVA DI ITALIANO

Premessa: la 'padronanza linguistica'

Questo documento esplicita i punti di riferimento concettuali e i criteri operativi utilizzati nella costruzione della prova di italiano. Esso ha il duplice scopo di fornire un punto di riferimento per la costruzione delle prove (per gli esperti che hanno questo compito) e di chiarire a tutti gli interessati

(scuole, insegnanti, studenti, genitori, ecc.) contenuti e aspetti che la prova intende verificare e tipi di quesiti utilizzati, rendendo così trasparente l'impostazione della prova e favorendo la successiva lettura dei risultati.

La padronanza linguistica, una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. Essa si esplica in questi ambiti 1:

i n t e r a z i o n e v e r b a l e (=partecipare a uno scambio comunicativo orale in vari contesti);

l e t t u r a (=comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo);

s c r i t t u r a (=produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi).

La padronanza linguistica può essere articolata in un certo numero di conoscenze, abilità e competenze, fra loro interdipendenti che riguardano tutti gli ambiti.

Le prove INVALSI, anche per motivi di tipo tecnico-organizzativo (elevato numero di studenti, difficoltà di correzione uniforme ecc.), sono circoscritte alla valutazione della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto, avente a oggetto un'ampia gamma di testi letterari e non letterari, e delle conoscenze e competenze grammaticali (nel senso più ampio: vedi pagina 23), il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola. Tali competenze svolgono un ruolo importante nei curricula di italiano della scuola primaria e di quella secondaria di I e II grado.

2 *Literacy in lettura*, in PISA/OCSE 2006

[..] Nel tentativo di mettere a punto situazioni di lettura autentiche, PISA rileva i seguenti cinque aspetti associati alla piena comprensione di un testo, sia esso continuo o non continuo. Gli studenti devono dimostrare il proprio livello di competenza per ciascuno dei seguenti aspetti:

☞ *individuare informazioni;*

☞ *comprendere il significato generale del testo;*

☞ *sviluppare un'interpretazione;*

☞ *riflettere sul contenuto del testo e valutarlo;*

☞ *riflettere sulla forma del testo e valutarla.*

La piena comprensione di un testo implica l'attivazione di tutti questi processi. Ci si aspetta che tutti i lettori, a prescindere dalla loro capacità complessiva di lettura, siano in grado di dimostrare un certo livello di competenza in ciascuno di questi aspetti

[...]

Individuare informazioni

Interpretare il testo

Riflettere e valutare

I risultati della *literacy in lettura*, in PISA, sono presentati su tre sotto-scale – individuare informazioni, interpretare il testo e riflettere e valutare. In seguito alla rilevazione di PISA 2000, sono stati individuati 5 livelli di competenza per indicare la capacità dimostrata dagli studenti nelle prove di *literacy in lettura*. Al livello più alto si collocano studenti in grado di portare a termine compiti più difficili come, ad esempio, localizzare informazioni complesse all'interno di un testo che non è loro familiare e che contiene più informazioni in concorrenza fra loro, mentre, invece, gli studenti che si collocano al livello di competenza più basso sono in grado soltanto di localizzare le informazioni messe maggiormente in evidenza e con poche o nessuna altra informazione che si ponga in concorrenza con esse. Ci si attende che gli studenti che si collocano ai livelli più alti siano in grado di riflettere sugli obiettivi dell'autore di un determinato brano, mentre dagli studenti che si collocano ai livelli più bassi ci si aspetta che mettano semplicemente in rapporto le informazioni contenute nel testo con la propria esperienza quotidiana.

QUADRO DI RIFERIMENTO DELLA PROVA DI ITALIANO- INVALSI

Versione aggiornata il 28.02.2011

Aspetti della competenza di lettura per la classificazione dei quesiti

Codice Aspetti

1 Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole.

- 2 Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.
- 3 Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.
- 4 Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.
- 5a Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
- 5b Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.
- 6 Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale
- 7 Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa del testo, ecc.)

3

Formato dei quesiti e criteri di correzione

Per la verifica della comprensione del testo vengono utilizzati quesiti di due tipi: a risposta chiusa, nei quali lo studente deve scegliere la risposta corretta tra più alternative date, e a risposta aperta, nei quali lo studente deve formulare lui stesso la risposta.

I quesiti a risposta chiusa possono essere semplici, cioè composti da una sola domanda con quattro alternative di risposta, o complessi, cioè composti da più domande o item con due o più alternative di risposta. In alcuni casi, infine, allo studente può essere richiesto di inserire nelle lacune di un testo parole scelte da una lista (*cloze*) o di mettere in corrispondenza gli elementi di una lista con quelli di un'altra (*matching*).

I quesiti aperti possono essere a risposta univoca (quando vi è una sola possibile risposta corretta breve) o articolata (quando la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta).

Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

4

RIPORTO L'INCIPIT DEL TESTO

La signora ch'è stata sulla Luna- Torino, settembre 1965

Quasi ogni giorno il comandante in seconda della flotta spaziale di Marte, trasferito da circa un anno nel pianeta Masar, di nome Ithacar, scende a Torino ed entra, con le sue onde-pensiero, in un appartamento al primo piano di corso Vittorio Emanuele 204. Abita qui, con la mamma Emilia e la figlia Milli, studentessa [...]

5 Vedi sempre "Quadro di riferimento prove Invalsi"