DOPPIOZERO

# Valutare è umano

**Stefano Bartezzaghi**

28 Marzo 2017

1. Sufficienze.

Nel film di Gianfranco Rosi, Fuocoammare, c'è una scena che va considerata significativa ai nostri scopi. Il ragazzino Samuele è seduto a un tavolo e sfoglia un libro velocemente, borbottando parole incomprensibili. Dopo un po', chiude il libro e dice: «Inglese, finiu». Non sappiamo che voto abbia poi preso nella verifica: il film ci invita ad accontentarci di quella autovalutazione, certo sommaria ma anche del tutto genuina. Metto la figura di Samuele vicina a quella della studentessa che nell'imminenza di un esame mi ha scritto per email: «Salve professore, ho delle difficoltà con l'analisi semiotica del brano letterario richiesta per l'esame. Ho seguito il corso, ho studiato il manuale, ho visto gli esempi di analisi che avete messo nel sito della community, ma non ho capito cosa devo fare». Meno sommaria e meno genuina di quella di Samuele, anche questa della ragazza è una autovalutazione. In questione non sono i dubbi che la ragazza esprime, ma la certezza che non esprime e che collima esattamente con quella di Samuele: la certezza di avere studiato abbastanza. Non le è venuto in mente che la misura di questo «abbastanza» – la «sufficienza» da raggiungere – non è esterna allo studio (per esempio, non è data dal numero di crediti formativi in gioco nel corso, né da un ammontare dato di ore di studio): è interna. Hai studiato abbastanza quando sai come si fa l'analisi semiotica di un breve paragrafo letterario. In risposta alla ragazza l'ho invitata a venire a ricevimento ma poi le ho anche chiesto cosa potrebbe o forse dovrebbe fare, di più, un'università, se non organizzare corsi, fornire materiali di studio teorico ed esempi di applicazioni pratiche. Per risponderle così, naturalmente, ho dovuto compiere a mia volta un'autovalutazione, che spero mi sia riuscita più attendibile di quella di Samuele o della ragazza stessa.

Il corso di semiotica aveva effettivamente fornito gli strumenti adeguati per passare l'esame?
Questa è però già una perversione di quello che dovrebbe essere il normale andamento delle cose. Il rapporto didattico diretto, così come io l'ho sempre vissuto prima da discente, quindi da genitore di discenti e infine da docente, prevede che ci sia una materia di studio, qualcuno che la insegna e qualcuno che la studia, e un esame che serve a chi l'ha insegnata a capire se è stata imparata. Sarà banale, ma è così, con tutte le articolazioni e i fronzoli che si possono poi aggiungere.
Il rapporto didattico perverso, invece, parte dall'esame e procede a ritroso: ogni atto che viene compiuto è visto in funzione dell'esame e quindi quello di cui io parlo in aula non è la semiotica ma è il modo per passare l'esame di semiotica.

Ora non voglio sostenere che questa perversione sia particolarmente legata all'attualità, o meglio alla contingenza corrente. La contingenza corrente ha certo delle responsabilità, o almeno delle caratteristiche proprie che risultano pertinenti al rapporto didattico e in altre sedi me ne sono anche personalmente occupato. Ma ricordo benissimo che ai miei tempi, come si deve dire in queste circostanze, compiangevo certi studenti di giurisprudenza che dicevano: «ho un esame da 1200 pagine». Mi facevano proprio compassione: non immaginavo che la dea Nemesi si sarebbe rivalsa sul mio futuro e che il mio stesso lavoro sarebbe stato sottoposto a parametri essenzialmente quantitativi.

## 2. Narratologia del successo scolastico

Vorrei anche aggiungere che, forse per il tipo di materie che risultano più importanti nei piani di studio della Iulm, è istituzionalmente previsto che noi insegniamo anche il modo in cui passare il nostro esame. Non solo fuori dalla lezione, quando riceviamo studenti, rispondiamo a email: io metto in community alcuni consigli sul modo di studiare semiotica perché i ragazzi incontrano questa materia al primo anno e non solo non ne hanno mai sentito parlare al liceo, ma non sono ancora ben consapevoli di cosa implichi non essere più al liceo e quindi sono molto disorientati sia nel merito sia nel metodo.

Ma di fatto molti di noi insegnano materie come il marketing, la pubblicità, il

cinema… : materie in cui, a diverso titolo, si impone prima o poi la questione del successo, che in fondo è la questione di come si faccia a ottenerlo e di come si affronti la valutazione del pubblico. In semiotica, in particolare, abbiamo un modellino che pretendiamo di poter applicare a qualsiasi situazione di tipo narrativo, che per noi è quasi come dire “a qualsiasi situazione” tout court. Si chiama “schema narrativo canonico”.
Il presupposto è che ogni storia cominci da una mancanza, da un soggetto che vuole congiungersi con un oggetto di valore. Per esempio, lo studente con una materia di studio. Naturalmente il discorso cambia parecchio se questo oggetto è realmente la materia di studio o se è invece il semplice titolo di studio. Nei discorsi comuni questo è raffigurato dal simbolico “pezzo di carta” con le opposte retoriche per cui “non devi studiare per il pezzo di carta, ma per te stesso” o “portati a casa un pezzo di carta, può sempre servire”.

Lo schema semiotico dice che le cose vanno così: ci sono quattro fasi.
La prima fase è quella in cui qualcuno assegna un valore a un oggetto, per qualcun altro. Come diceva Carlo Emilio Gadda, in una tarda intervista televisiva: «C’era un cugino che aveva fatto l’ingegnere e allora anche io dovevo fare l’ingegnere». Questa fase del mandato, o della manipolazione, implica la presenza di un mandante. Può essere, come accadeva più di ora ai tempi di Gadda, la tradizione famigliare; nessuno però esclude che uno sia mandante di se stesso, e indichi a se stesso l’obiettivo: la laurea in questa o quella facoltà.
Nella seconda fase, il soggetto si preoccupa di acquisire la competenza necessaria a congiungersi all’oggetto. È una fase tipicamente piena di adempimenti diversi: l’obiettivo-laurea va suddiviso in un certo numero di obiettivi propedeutici, gli esami, per ognuno dei quali può essere necessario frequentare, studiare, eccetera, e rispetto a questa storia ogni docente può scegliere se essere un aiutante, un’entità neutra o addirittura un ostacolo.
La terza fase è la performanza, in cui la competenza viene messa in atto: qui si parrà la tua nobilitate.
Alla quarta fase stiamo dedicando il presente convegno: in semiotica la chiamiamo «sanzione» e bisogna sempre specificare agli studenti che la sanzione non è di per sé negativa, perché la parola ci ricorda soprattutto la multa, il cartellino rosso sui campi di calcio, o simili. Nella sanzione torna in campo il mandante.



3. Valore semiotico del titolo di studio

Quando spiego questa parte del programma a lezione, faccio sempre riferimento all’esperienza universitaria che il mio uditorio sta compiendo. E faccio riferimento anche al fatto che ogni storia può essere diversa e che il principale fattore di cambiamento sta nella loro scelta dell’oggetto di valore. Non sono io, il mandante primo. Il mandante primo è ciò che li ha spinti a iscriversi all’università e a dare valore all’idea di laurearsi. Io sono il mandante all’interno di un programma secondario: l’esame di semiotica, necessario ma non sufficiente a realizzare il programma più generale. Ma l’oggetto di valore è l’esame o la semiotica? Io cerco a lezione di dare valore all’oggetto, che è la materia dello studio, ma ci posso fare ben poco se loro invece hanno come valore dominante il fatto di passare l’esame. In questo secondo caso io e loro diventiamo soggetti opposti: io devo cercare di fare in modo che non passino l’esame se non sanno la semiotica, loro cercano di passare l’esame senza studiare. Naturalmente in questa storia c’è già uno sconfitto, e sono io. Invece che svolgere il mio compito devo combattere con qualcosa o qualcuno che cerca di pervertirlo e che in teoria è più forte di me: il mandante primario che induce lo studente non a studiare semiotica per passare l’esame ma a passare l’esame in qualsiasi modo gli consenta di studiare il meno possibile.

Chi è il mandante che si oppone? Potrei fare un discorso generico sui valori, uso la parola in senso tecnico, trasmessi dalla società, ma so che sarebbe quasi puramente uno sfogo. Però io sento la presenza di un mandante perverso che persuade gli studenti, forse più di quanto non sia capace io, a un investimento di valore sulla quarta fase. In un caso o nell'altro, quello che finisce per contare è soltanto l'esame, che io cerco di rendere difficile e vincolante e loro cercano soltanto di eludere: e per me questa è già una sconfitta.

## 4. Giochi di ruolo

La sensazione più spiacevole che capita di avere facendo il nostro mestiere è il tributo che, con sempre maggiore frequenza, tocca pagare a una specie di gioco di ruolo, una simulazione collettiva, in cui quello che in effetti facciamo, il mandato che svolgiamo deve come travisarsi in qualcos'altro, e si può arrivare a generare effetti di grottesco.
Il discorso a questo punto si allarga: quando passo molto tempo a riempire moduli, quando ricevo pazienti comunicazioni di colleghi preposti a commissioni per cui devono spiegarmi obblighi che non prevedevo di avere, quando la qualità del mio lavoro è rappresentata non dal mio lavoro ma da certi suoi parametri numerici, calcolati in un modo che è stabilito da chi non ne sa nulla – perché non ne può saper nulla, anzi non ne deve saper nulla – capisco che il gioco mi richiede di travestire il mio oggetto di valore e contrabbandarlo.

Quando tocca a me stabilire dei parametri numerici, assieme ai miei assistenti nelle commissioni d'esame e assieme ai colleghi in quelle di lauree, viene il momento in cui è maggiore la sensazione di essere alle prese con un gioco di ruolo. È una sensazione di imbarazzo che poi si risolve grazie alla stupidità dei numeri: stabilito un 24 o un 91, nessuno sa più cosa ci fosse dietro, quale storia o barzelletta quel numero rappresenta e quindi è facile spicciarsi, se non ci si sofferma troppo a pensare al senso di quella sanzione. È semplicemente il prodotto di una media statistica che ognuno di noi elabora per conto suo: la media fra la sanzione ideale e quella ispirata dal realismo.
Ma se ora ci troviamo convenuti a parlare proprio di questo occorre uscire dal gioco di ruolo e da queste forme di paziente mediazione. La domanda non può che riguardare quel mandante perverso, che c'è sempre stato ma che ora sembra

aver preso una forza predominante. Chi spinge alcuni o molti studenti a preoccuparsi (proprio nel senso di «occuparsi prima») dell’esame e non dello studio?



*Leo Lionni*

5. Massa ed eccellenza

Per rispondere mi pare necessario rovesciare il ragionamento. Possiamo immaginarci un modello di università in cui sia garantita la motivazione allo studio e in cui, dunque, l’esame arrivi davvero come una semplice verifica dell’apprendimento da parte dello studente? È certamente possibile immaginarselo, non è neppure difficile anche perché ce ne sono esempi realizzati. Sono le cosiddette scuole di eccellenza: ammissione a numero chiuso, classi con un numero ridotto di studenti, carichi di lavoro continui durante l’anno, obbligo di tenere una media alta. Il modello non è esente dalla stupidità ottusa dei numeri, ma la riduce e riesce a darle senso, per esempio ottenendo l’obiettivo di classi

dimensionalmente adeguate a una didattica avanzata.

Mi pare però un modello del tutto incompatibile con quello dell'università di massa, modello a cui sono personalmente affezionato e che considero una conquista da difendere, e soprattutto da migliorare. L'incompatibilità è dimostrata, direi, da quanto avviene quando dispositivi di eccellenza vengono applicati all'università di massa: i test d'ingresso delle facoltà scientifiche e tecnologiche sono il più delle volte sorte di riffe borgesiane, lotterie di Babilonia su cui prospera un indotto editoriale ed economico opaco e di scientificità davvero dubbia. Come misurare con esattezza l'attitudine allo studio e alla pratica della medicina di migliaia di aspiranti appena usciti dai licei non è affare da poco, infatti. E sintomaticamente quei test hanno a che fare con tutto tranne che con la materia insegnata.
È quindi la dimensione della massa a rendere ingarbugliata la questione della sanzione: rende necessarie logistiche imponenti e ci allontana dalla cosa in sé dello studio. Questo è come spostare la questione della valutazione in un ambito che non è più specificamente universitario, ma è più generalmente sociale. L'università di massa non è più un luogo separato dalla società e l'idea della valutazione che si praticherà non sarà mai autonoma da quella praticata nella società.

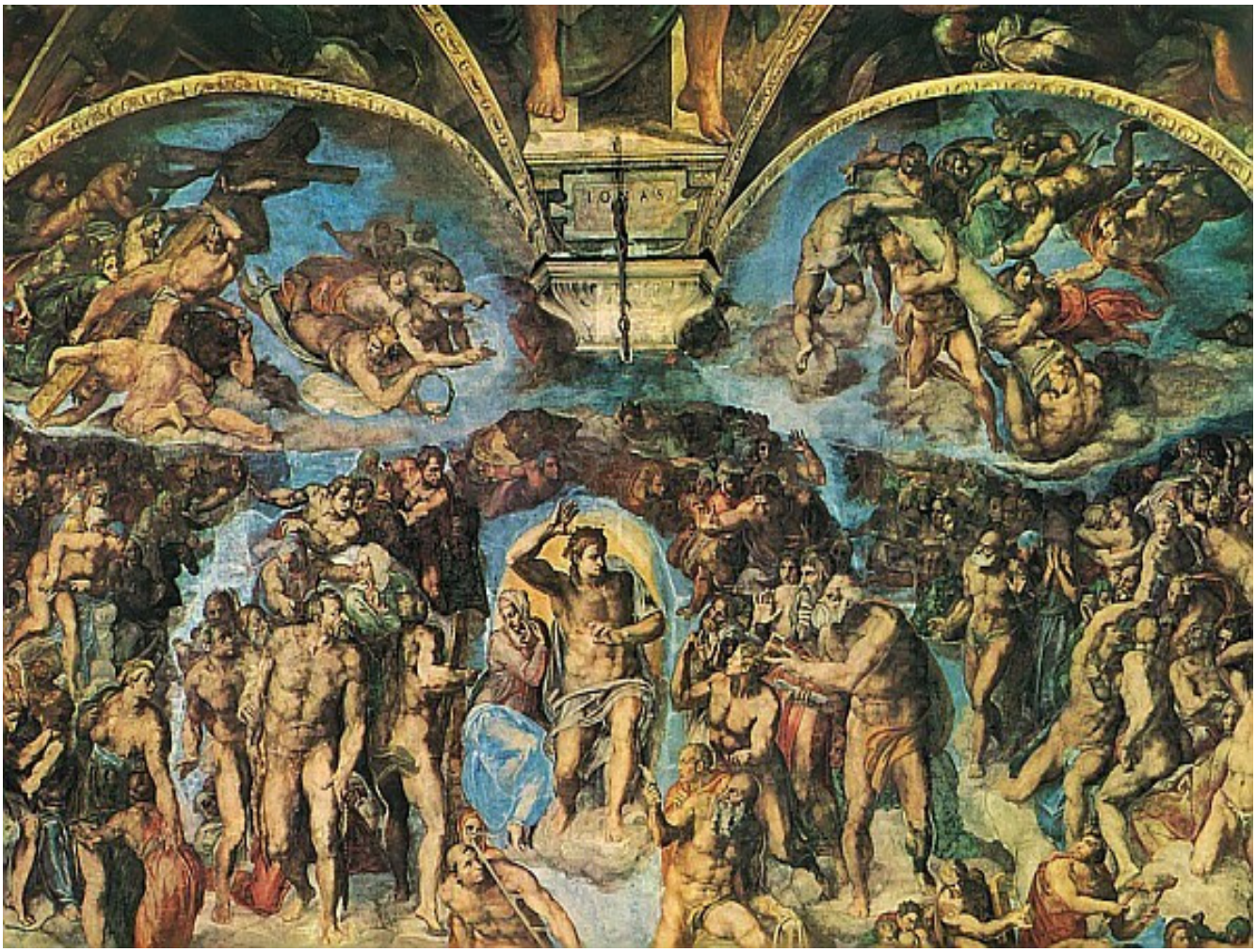
Scusate se mi rifaccio ancora alla mia esperienza, ma ho sempre osservato come nulla stupisca di più uno studente dell'applicazione, da parte del docente e quindi da parte mia, di principi specificamente universitari. Ogni tanto infatti mi prende il dèmone di una questione di principio. Un piccolissimo episodio mi diede all'epoca molto da pensare: dieci minuti dopo l'inizio di un esame scritto si presentò uno studente, che io respinsi. Prima che arrabbiato, era assolutamente meravigliato: «Prof, per cinque minuti di ritardo!». I cinque minuti erano dieci. Lo stupore dello studente a non vedersi riconosciuta dell'indulgenza per una violazione veniale di una norma in effetti poteva essere giustificata: le stesse Ferrovie dello Stato sottraggono d'ufficio cinque minuti alle loro dichiarazioni di ritardo. Quando dicono che il treno è in ritardo di un quarto d'ora, arriverà venti minuti dopo. Se parlano di cinque minuti di ritardo, questi saranno dieci. Se il treno è in ritardo di cinque minuti, infine, non ci sono comunicazioni e viene considerato puntuale. Della mia pignoleria sul ritardo agli esami non intendo parlare, ma delle motivazioni le ha; in questa sede mi interessa di più sottolineare il fatto che essa venga considerata, appunto, come pignoleria, intransigenza e conseguente mancanza di disponibilità e che ingeneri innanzitutto stupore. È lo stupore per

una banale norma di comportamento rispetto alla quale l’università all’improvviso si ponga autonoma dalla tolleranza sociale.

## 6. Critica e accusa

Nella nostra società, il tema della valutazione è un tema evidentemente critico. E uso la parola «critico» proprio perché a essere in crisi è innanzitutto lo statuto della critica e del pensiero critico, in ogni campo: arte, letteratura, cinema, tv, politica. Il critico è uno che parla mentre gli altri agiscono. Un luogo comune si diffonde, senza che nessuno ne percepisca il fondamento paradossale: «facile, criticare!». Nelle mie altre attività, per esempio di collaborazione giornalistica o di organizzazione di eventi culturali, la valutazione è un territorio minato. Qualcuno ci si addentra, con grande successo: sono i polemisti, gli stroncatori.

Sempre in semiotica abbiamo un altro strumento, che si chiama presupposizione. Quando dico «sarebbe meglio chiudere la finestra», sto dicendo quello che sto dicendo, ma c’è una cosa che non dico bensì presuppongo: che la finestra sia aperta. La presupposizione rivela sé stessa voltando la frase al negativo. Se dico «non chiudere la finestra, sarebbe peggio»: il contenuto è l’opposto, ma la presupposizione è rimasta la stessa. Se dico «chiudi la finestra!», e invece la finestra è già chiusa, non sto mentendo, non sto sbagliando, sto usando il linguaggio in un modo sconcertante.
L’esempio che si fa sempre spiegando la presupposizione è la differenza fra critica e accusa. Nella critica presuppongo quello che nell’accusa invece affermo. «Ti accuso di avere ucciso tuo padre»: affermo che tu l’hai fatto e presuppongo che ciò sia male. «Critico il tuo atteggiamento nei confronti di tuo padre»: affermo che sia un atteggiamento sbagliato e presuppongo che tu l’abbia tenuto.
La mia sensazione è che nella nostra società la critica sia vissuta sempre e regolarmente come un’accusa: il successo arride a chi riesce a voltare la valutazione in polemica, la critica in accusa. I mezzi di comunicazione di massa funzionano per personalizzazione, cioè retoricamente per antonomasie e prosopopee. La valutazione critica non ha i tempi né i toni giusti per i mass-media, salvo quando possa essere percepita come un’accusa argomentata però personale.



7. La prevalenza della valutazione

Lo stesso recente dibattito sulla post-verità o quello sulle competenze linguistiche degli studenti è attraversato dallo spettro opaco della valutazione. Lo spostamento dei criteri di verosimiglianza dalle agenzie ufficiali alla vox populi è fondato su una diffidenza diffusa; negli Stati Uniti ora si dice che i critici di Donald Trump non l'hanno mai preso sul serio e l'hanno sempre preso alla lettera, mentre i suoi elettori lo hanno sempre preso sul serio e mai alla lettera: hanno cioè volto la loro attenzione all'enunciatore, disinteressandosi degli enunciati, con il risultato che questo patto fiduciario ha reso inutile qualsiasi fact checking e qualsiasi debunking. In quanto al dibattito sulle competenze linguistiche fornite dalle scuole dei diversi livelli, la proposta dei seicento colleghi – proposta che io personalmente non condivido affatto – si è incentrata su un ulteriore ripopolamento della fase della sanzione – nuove prove, nuove verifiche, nuove valutazioni – senza riflettere minimamente sul merito del problema: cioè sul prestigio che la lingua scritta in forma corretta ha nella società attuale. Per dirla

ancora più fuori dai denti, basta aver dovuto passare qualche malaugurato quarto d'ora alle prese con la prosa del ministero e dell'Anvur e alla logica dei rispettivi siti Internet per dubitare che istituzioni che si esprimono così siano in grado di assicurare una decente didattica dell'italiano.

Da una parte abbiamo l'attitudine sociale verso una valutazione di tipo accusatorio e personalizzata; dall'altra, la nostra necessità quantomeno deontologica di garantire livelli (e intendo quelli qualitativi – non certo quelli quantitativi –) minimi per esempio nell'offerta didattica. La collisione fra queste due logiche finisce per produrre una sorta di nuovo autoritarismo appena travisato. Occorre assicurare, dimostrare, compilare, rispettare mediane perché lo vuole il ministero. Occorre imparare il trapassato prossimo e remoto, mettere gli apostrofi dove ci vogliono e non altrove perché così vuole il professore.
Quella che viene sottoposta a questo tipo di valutazioni non è università, di volta in volta non è ricerca, non è lingua italiana. È una simulazione, o appunto un gioco di ruolo, in cui dobbiamo immedesimarci a scadenze ricorrenti, con l'impegno che è richiesto dall'istituzione e con il livello di distacco ironico che a ognuno di noi è richiesto dai propri standard di decenza e di igiene morale. Quelle che propriamente si possono chiamare didattica e ricerca sono attività esterne al circuito valutativo ufficiale e alle logiche quantitative.
Ma nei paradossi e nelle aporie connesse alla stessa nozione di università di massa dobbiamo fare i conti con ciò che la valutazione è fuori di qui. Questo implica che non è solo per motivi logistici che un'università discretamente di massa non può permettersi di superare un certo livello di severità e rigore nelle prove di valutazione: oltre a quel livello sarebbe come raccontare agli studenti un mondo che non è quello reale.

## 8. Conclusioni: crocette e università

Un dispositivo simbolico che per me riassume tutti i termini della vicenda è il questionario a crocette. Personalmente ne diffido sin da bambino, cioè da quando leggevo i Peanuts e certe strisce scolastiche con Piperita Patty e la sua amica Marcia mi insegnavano che nella scuola americana i compiti erano appunto questionari a multiple choice. Un'americanata, mi dicevo, come allora si poteva ancora dire. In tutto il mio percorso di formazione ho incontrato questionari a crocette solo all'esame teorico della patente e nei test attitudinali del distretto militare. Questo fino all'anno scorso, quando ho dovuto racimolare in fretta i punti

necessari per la cosiddetta formazione continua dei giornalisti e ho seguito corsi online per superare i relativi test. Per carità di patria e per mia dignità personale, non mi dilungo sugli insegnamenti che ho ricavato da quella esperienza. Dirò soltanto che i più profondi fra tali insegnamenti non riguardano la materia – la deontologia giornalistica – ma proprio il metodo di valutazione. Io stesso, che qui a Semiotica valuto seicento studenti all'anno (ma gli esami sono molti di più, perché un numero non trascurabile di candidati deve ripetere la prova), riservo parte della prova scritta a un questionario a crocette. Su quei numeri è inevitabile, ma so anche che dietro alle crocette si agita il fantasma della lotteria babilonese immaginata da Borges.

Dovendomi avviare al termine di questa mia comunicazione mi piacerebbe proporre un paragrafo intitolato: Per una nuova concezione della valutazione. Non so se sia possibile, certo non è possibile a me. Mi limiterò quindi a esporre alcuni punti che corrispondono a idee che mi sono fatto al proposito, idee in cui credo molto ma a cui non sono talmente affezionato da non accettare di discuterle. Alcune fra queste, anzi, vorrei proprio riuscire a cambiarmele, tanto credervi non mi piace.

1. In Italia la meritocrazia è il rifugio dei lestofanti. Una parola che nell'etimo significhi «il governo dei meritevoli» può suonare sinistra e diventa temibile quando nell'uso significhi proprio quello. Chi lo decide il merito? È questo, non altro, il punto: se il merito sia o non sia oggetto di ingegneria gestionale, con spruzzi di psicologia cognitiva e di logica formale. Da molto tempo ho preso l'abitudine di chiedere immediatamente il curriculum a chiunque mi parli di meritocrazia. L'esperienza politica dei governi tecnici spero che abbia convinto di questo qualcun altro, oltre a me.

2. Valutare è umano: solo la sanzione dopo una performance permette il cambiamento di status dei soggetti, e questo vale per le fiabe, per le università, per la narratologia semiotica e nella vita di ogni giorno. È la costruzione culturale della nostra vita sociale che lo richiede come passaggio necessario.

3. Come nell'educazione, fra genitori e figli; come nella pedagogia, fra docenti e discenti; come nei rapporti gerarchici, negli ambiti di lavoro; così ovunque la

valutazione è una relazione ed è un processo sempre bi-direzionale e reciproco. Non so, naturalmente, se agli ispettori dell'Anvur sia venuto qualche dubbio sul loro lavoro, mentre formavano le loro certezze sul nostro. Ma so che io non esco mai da una commissione d'esame o di tesi senza ricavarne qualche osservazione su quel che ho fatto io, preparando gli studenti e poi preparando il compito.

4. L'università dovrebbe sapere che il suo statuto di luogo di didattica e ricerca non è al riparo dal sospetto di essere vissuta come un diplomificio. O si è elitari, in tutto e per tutto, o occorre sopportare che una quota di studenti, in modo magari parziale e limitato ad alcuni settori, consideri appunto il pezzo di carta come l'unico oggetto di valore da perseguire. È del resto il modo in cui una quota di docenti considera il pur magro stipendio.

5. Ma questo non implica che all'interno delle relazioni didattiche e della vita universitaria non si possano costruire e delimitare spazi in cui l'università è davvero e soltanto sé stessa. Dipenderà da bravura e carisma del docente, passione e interesse del singolo studente, da un po' di gioco lasciato con intelligenza dalla struttura fra le maglie rigide degli obblighi istituzionali.

6. L'università di massa, infine, non può astrarsi dalla vita sociale e da come la società stessa valuta l'università – perché è anche di questo che qui stiamo parlando. Ma può ambire a essere, nel suo complesso, un'esperienza sensibilmente, percepibilmente anomala, fra quelle che lo studente ha vissuto, quelle che vivrà, quelle che vive fuori da questi spazi. Se pure non ne colga pienamente il senso, abbia almeno il sentore che qui i pezzi di carta che dobbiamo erogare sono la moneta di valore solo nominale, e che sta per qualcos'altro. E questa seconda cosa innominata di tanto in tanto attraversa il nostro cielo, per un fenomeno che di fatto può verificarsi solo in un posto come questo.

Questo è il testo della relazione tenuta da Stefano Bartezzaghi al convegno: "Culture della valutazione. La didattica", alla Iulm (Milano), il 23 marzo 2017, pubblicato in versione ridotta su "La Repubblica".

---

Se continuiamo a tenere vivo questo spazio è grazie a te. Anche un solo euro per noi significa molto.
Torna presto a leggerci e SOSTIENI DOPPIOZERO

