

DUE PASSI INDIETRO PER ANDARE AVANTI

Perché ripristinare l'esame di riparazione e la Commissione esterna alla Maturità

Paolo Francini

1. L'«esame di settembre»

Sono passati 10 anni da quando, il 29 agosto 1994, un decreto del ministro Francesco D'Onofrio, tre giorni prima dell'inizio del nuovo anno scolastico, eliminava dalle scuole italiane il cosiddetto «esame di settembre». Vennero soppressi gli esami di riparazione, e nel contempo vennero istituiti degli appositi «interventi didattici ed educativi integrati» (ossia corsi di recupero) al loro posto. Quell'atto non suscitò particolari dibattiti, sebbene i motivi che avevano condotto a una simile scelta non siano mai apparsi del tutto chiari. Si parlò dell'inutilità di quell'esame, si parlò polemicamente di «business delle ripetizioni estive», si favoleggiò dei «corsi di recupero» da attivare, si disse che in nessun altro paese europeo esistono esami di riparazione (il che è falso: per esempio esistono tuttora in Spagna, Germania, Austria, Ungheria, Repubblica Ceca e Slovacchia). Ma il dubbio rimane: che sia stata semplicemente una misura improvvisata, volta a captare la benevolenza degli studenti, evitare le rituali proteste studentesche e le occupazioni di scuole in autunno (che non furono evitate), e addolcire la pillola amara dell'imminente riforma pensionistica (che poi non sarebbe passata). Sia come sia, l'approvazione parlamentare del decreto fu sostanzialmente unanime.

Credo che sia stato da molti sottovalutato l'impatto (tutto negativo) che questo provvedimento avrebbe poi avuto sull'attività didattica e sulla funzionalità del sistema scolastico.

Perché esisteva l'esame di riparazione? In Italia, la didattica scolastica è organizzata secondo classi progressive con scansione annuale: a giugno si stabilisce se ciascun alunno è ammesso o non ammesso a frequentare la classe successiva. Fino al 1994, per l'ammissione era necessaria la sufficienza in tutte le materie del corso di studi.

Nel caso di un numero limitato di insufficienze (in genere 2 o 3), anziché la bocciatura immediata, era prevista una sorta di «prova d'appello» tramite un esame da sostenere a settembre, in cui si verificava se lo studente avesse rimediato alle proprie carenze. La «riparazione» consisteva dunque in un intervallo di tempo concesso all'alunno per sanare le proprie lacune. Se l'esame andava bene, lo studente era promosso, altrimenti ripeteva la classe. La prospettiva dei tre mesi estivi sui libri non era allettante, ma in genere preferibile alla bocciatura.

Difficilmente il recupero poteva essere davvero completo, tuttavia i docenti tendevano a settembre ad essere benevoli nella valutazione, cercando di apprezzare lo sforzo compiuto.

L'abolizione dell'esame di riparazione fu preceduta ed accompagnata da ripetute denunce della sua supposta inutilità. L'argomentazione era di questo tenore: non è possibile imparare in tre mesi quello che non si è imparato in nove. Un'affermazione banalmente vera e altrettanto fuorviante.

A cosa serviva, in realtà, l'esame di settembre? Non tanto a garantire l'effettiva e completa «riparazione» (che avveniva di rado). La sua funzione era più fine e, in un certo senso, più profonda. Innanzitutto, era un buon deterrente e un valido strumento persuasore: gli studenti cercavano in genere di evitare l'esame, ed il conseguente studio estivo, il che li motivava concretamente a recuperare prima di giugno. Chi aveva qualche materia traballante, faceva in genere il possibile per rimediare, ed in linea di massima non ne abbandonava lo studio. Già questo aiutava a mantenere più accettabile l'insieme dei risultati e più gestibile l'attività didattica, ed innalzava il livello di apprendimento.

Se anche in estate non accadevano miracoli, bisogna comunque riconoscere che, concentrandosi su poche materie e potendo organizzarsi un programma di studio, qualcosa lo studente poteva imparare, quantomeno certi aspetti fondamentali. L'esperienza era in molti casi utile anche

per acquisire una certa autonomia di lavoro. Non era affatto raro che, dopo l'esame di riparazione, lo studente si trovasse in condizioni migliori di molti suoi compagni che si erano goduti le vacanze. Quantomeno evitava di dimenticare quel che aveva imparato durante le lezioni.

Si trattava, in sintesi, di uno strumento intermedio, molto versatile, che accorpava diverse funzioni. Per gli studenti:

- incentivava la motivazione durante l'anno scolastico;
- permetteva un ragionevole recupero durante i mesi estivi e la costruzione concreta di una certa autonomia di studio.

Per i docenti:

- consentiva un rinvio della valutazione finale (e quindi una valutazione meglio calibrata) nei casi più critici.

L'anno scolastico 1995/96 fu il primo senza esame di settembre. Dover decidere tutte le promozioni direttamente a giugno, senza appelli, apparve subito come un sistema rigido e rozzo, rispetto alla flessibilità offerta dal meccanismo precedente. Inoltre, al contrario di quanto accade in altri paesi europei, dove i criteri di promozione seguono degli standard precisi e ben specificati, non vennero stabilite norme chiare ed omogenee. Le disposizioni si limitarono ad accennare a «parametri valutativi stabiliti preventivamente» (demandati alle singole scuole) e al fatto che gli alunni potevano essere promossi qualora presentassero «un'insufficienza non grave in una o più discipline». A queste formulazioni estraneamente vaghe, fecero seguito le incertezze e le forti disomogeneità che vennero a crearsi.

Iniziarono le stagioni dei «6 rossi» o dei «6 con asterisco». Nei tabelleoni di fine anno, nei casi di promozione con materie insufficienti, il 6 veniva scritto in rosso, o era contrassegnato da un asterisco.

I favoleggiati «interventi didattici ed educativi integrati» per il recupero stentaronο a decollare fin dal principio.

Che il nuovo meccanismo non girasse per il verso giusto fu evidente nell'arco di pochi mesi: il deterioramento prodottosi nell'attività didattica fu quasi subito visibile.

Il perché di tale effetto si spiega a dire il vero piuttosto facilmente, e merita di essere analizzato con attenzione. Si tratta di quello che gli

economisti chiamano «comportamento razionale», e per comprenderlo basta assumere il punto di vista di un alunno.

Prendiamo il caso di uno studente che perde colpi in qualche materia e, alle prime pagelle si trova, per esempio, con un 4 in matematica e un 4 in latino, e magari qualche altra situazione stentata. Cosa gli conviene fare a questo punto? La tradizionale etica del «bravo studente» gli direbbe di provare a risalire la china e rimediare le insufficienze. Invece, con il nuovo sistema, sarà portato a seguire la strada opposta, facendo una scelta del tutto razionale. Accantonerà la matematica e il latino, si terrà il 4 e casomai si concentrerà sul resto. In questa maniera:

- eviterà di affaticarsi su due materie impegnative, che probabilmente gli piacciono poco;
- alleggerendo il carico di lavoro, potrà tenere meglio il passo nelle rimanenti materie, migliorare gli altri voti, controllare le «situazioni a rischio»;
- non rischierà né la bocciatura (con 2 sole insufficienze si è sempre promossi) né il rinvio a settembre che avrebbe minato la sua spensieratezza estiva.

Dopo le vacanze, il nostro ipotetico studente sarà tagliato fuori dalle materie che ha accantonato e, fin dal principio, non potrà capire quasi nulla in matematica o in latino: dovrà dunque ripetere il gioco fatto l'anno precedente. Andando avanti così, lo studente potrà terminare il suo intero corso di studi senza avere imparato quasi niente di queste 2 materie, sebbene «fondamentali». Sono da mettere in conto anche verosimili problemi di comportamento, più o meno accentuati:

- lo studente che decide di accantonare una materia non ha più necessità di seguire e partecipare alle lezioni, e può risultare un elemento di disturbo anche per i compagni;
- via via che il distacco diviene irrecuperabile, tende a generarsi frustrazione, dissociazione dalla realtà scolastica, senso di imprigionamento, irrequietezza.

Qualcuno, secondo i precetti dell'etica più tradizionale, potrebbe accusare il nostro studente di pigrizia o di furbizia, ma in realtà non gli si possono addossare colpe particolari. In fondo, egli non ha fatto che

seguire le regole del gioco nella maniera che gli è parsa più conveniente. Tutto quel che possiamo dire è che le regole stesse sono inadeguate, ma lo studente di cui parlavamo non le ha infrante: gli si può imputare un atteggiamento utilitaristico, ma non veramente scorretto.

Con un gergo un po' più tecnico, questo sistema di passaggio di classe viene definito «meccanismo semiautomatico senza compensazione», ed è sostanzialmente un caso unico in Europa. Negli altri paesi sono stabiliti criteri chiari e uniformi per la promozione. Dove è ammessa la possibilità di promozione con insufficienze (sistemi «semiautomatici»: per esempio in Portogallo, Spagna, Grecia, Polonia, Slovenia, Germania, Austria, Olanda, Norvegia), sono previsti dei limiti precisi e dei metodi di controllo e di compensazione¹, in modo da scoraggiare scelte «razionali» come quelle che abbiamo visto, meccanismo in pratica assente nella scuola italiana.

Anzi, tornando al nostro studente immaginario (ma non troppo): se davvero avesse voluto «recuperare le lacune», sarebbe incorso in serie difficoltà. Avrebbe dovuto faticare non poco, e i risultati in latino e matematica sarebbero stati comunque incerti. Avrebbe sottratto tempo al resto, con il pericolo di voti negativi anche in altre materie: magari avrebbe finito per rischiare davvero la bocciatura. Non troppo paradossalmente, seguire l'etica del «bravo studente» avrebbe potuto risultare nell'immediato del tutto controproducente.

Basta che in ciascuna classe, in questa o quella materia, si vengano a creare diverse situazioni del genere, e l'attività didattica ne risente pesantemente, può diventare sempre più problematica e meno gestibile, giungendo talvolta quasi alla paralisi. Anche gli studenti di livello medio, potendosi giovare del confronto con compagni di classe totalmente impreparati, potranno collocarsi su un piano di mediocrità, che però può divenire in breve tempo più che accettabile, vista la situazione in cui si trovano altri alunni. Prende così il via una gara al ribasso, che progressivamente riduce le richieste, le aspettative, le motivazioni, l'impegno, i contenuti, l'apprendimento di tutti gli studenti (compresi i più validi). Quand'anche le strategie che abbiamo descritto non vengano

¹ Si veda al riguardo: T. Pedrizzi, «Indizi di cambiamento nelle valutazioni degli studenti in Italia e in Europa», in N. Bottani - A. Cenerini, *Una pagella per la scuola*, Trento, Erickson, 2003.

no impiegate in maniera massiccia e consapevole, tuttavia la loro possibilità è chiaramente presente sotto traccia ed è sufficiente a ridurre drasticamente motivazioni e impegno degli studenti e le aspettative generali dei docenti. Ciò ha prodotto e produce un impoverimento dei contenuti e degli apprendimenti e un degrado dell'ambiente didattico.

I previsti corsi di recupero non sono mai decollati, sebbene si continui tuttora a realizzarli. Si è spesso attribuito il sostanziale fallimento, o spesso l'evanescenza, di tali corsi a ragioni economiche ed organizzative: trattandosi di lavoro aggiuntivo e mal pagato, hanno finito per diventare più che altro un'incombenza burocratica. Inoltre, rivolgendosi a una pluralità di studenti, i corsi sono spesso risultati poco efficaci: soprattutto per gli alunni con carenze più serie, sono in genere necessarie lezioni mirate e personalizzate. Sarebbe insomma stato necessario un impegno organizzativo e finanziario ben più poderoso. Diversi insegnanti hanno sbrogliato la spiacevole seccatura evitando per principio di assegnare insufficienze, in tal modo evitando di incappare nelle pastoie degli «interventi didattici ed educativi integrati».

Ma c'è un aspetto psicologico e pedagogico più profondo da mettere in luce al riguardo. L'esame di settembre rendeva lo studente artefice e responsabile in prima persona del proprio miglioramento, mentre con i corsi di recupero tale responsabilità viene simbolicamente trasferita all'istituzione scolastica. Ciò è in linea con una chiara tendenza a trasferire sempre più la responsabilità dell'apprendimento scolastico dallo studente alla scuola stessa: una tendenza affermatasi in misura massiccia negli ultimi 10 anni. Spetta alla scuola l'erogazione del servizio e fare in modo che lo studente raggiunga gli obiettivi stabiliti. Lo studente dovrebbe soltanto assecondare l'intervento adottato, come farebbe un paziente in una casa di cura. La motivazione personale svapora così nella semplice adesione dello studente alla formalità istituzionale. Se l'apprendimento è inadeguato, è l'istituzione ad aver fallito, ad essa va quantomeno la responsabilità morale per il cosiddetto «insuccesso formativo». Questa tendenza generale si è tradotta collateralmente in una crescente colpevolizzazione del ruolo e della figura del docente, sempre più tenuto a giustificare meticolosamente e burocraticamente i propri giudizi, sempre più esposto a polemiche e pressioni, sempre meno titolare di autorevolezza etica e professionale.

È quasi superfluo ricordare che nulla avrebbe vietato, e nulla tuttora vieterebbe, di affiancare specifici interventi di recupero all'esistenza di esami di riparazione vincolanti per la promozione. Tali interventi potrebbero svolgersi anche durante il periodo estivo, magari con l'ausilio di personale supplementare (tutor, tirocinanti, docenti di sostegno, docenti di altre scuole, eventualmente psicologi). Così verrebbe fornito agli studenti un supporto per la preparazione, superando, almeno in parte, le polemiche sul «business delle ripetizioni». Tutto ciò rappresenterebbe una risorsa, una grande occasione per una maggiore uguaglianza nelle opportunità, nelle condizioni di studio, nel sostegno offerto ad alunni provenienti da varie fasce sociali. Gli «interventi didattici ed educativi integrati» avrebbero potuto essere aggiuntivi e non sostitutivi, senza svuotare le responsabilità individuali degli alunni circa l'effettivo apprendimento raggiunto.

Questa via non è stata percorsa, si è preferito smantellare il sistema dell'esame di settembre, con il suo raffinato equilibrio tra efficacia motivazionale e versatilità nella valutazione. Il nuovo sistema era ed è debole, privo di strumenti di controllo e di compensazione, confuso e disomogeneo.

Ci si rese ben presto conto che si era avviata – o, forse, accelerata – una corsa al ribasso, sul piano delle motivazioni e dei contenuti. A farne le spese, in maniera particolare, furono quelle materie dove le carenze accumulate danneggiano in maniera profonda, spesso permanente, le possibilità di comprensione futura: ad esempio matematica, fisica, latino. In queste discipline il contraccolpo fu subito molto pesante, ma conseguenze non troppo differenti, forse meno vistose, ci furono anche nelle altre.

Con l'esame di settembre era dunque saltato un meccanismo di riequilibrio fondamentale. Tanto che nel 1996, poco dopo l'insediamento, il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer si rese conto dell'esistenza del problema e cercò di sbrogliare la matassa.

La sua idea fu che all'alunno promosso con qualche insufficienza venisse attribuito un «debito», da sanare in un successivo esame di verifica. La mancata saldatura del debito avrebbe comportato non la bocciatura, ma una penalizzazione di qualche punto nel conteggio per l'esame di Stato (sotto la voce del «credito scolastico», che copre 20

punti su 100). Si trattava quindi di un metodo che diremmo «di compensazione».

In caso di insufficienza non colmata e recidiva, rimaneva solo la possibilità di fermare lo studente l'anno seguente. Una possibilità, tuttavia, ben poco realizzabile. In che modo, difatti, in presenza di lacune serie nel programma (ad esempio) di seconda, lo studente potrebbe recuperarle mentre si trova a seguire il programma di terza? Un recupero impervio, tutt'altro che agevole: altro che «rispettare i ritmi di apprendimento di ciascuno»! O, addirittura, per quale motivo l'alunno dovrebbe essere bocciato in terza, quando le sue carenze nascevano fundamentalmente nella seconda classe? Che senso avrebbe fargli ripetere l'anno sbagliato? È qui in azione quel malinteso che porta a far coincidere la ripetenza con la «bocciatura» della persona, a vedere in essa soltanto una forma di esclusione, negatività, condanna. Lo stesso malinteso che porta ad alimentare oltre misura ansie e psicosi collegate a simili esperienze negative. In realtà, molte promozioni «con debito» sono esse stesse una forma sottile di condanna e di esclusione, sebbene nell'immediato non suscitino particolari apprensioni: la condanna a rimanere esclusi da certe materie, senza in pratica poterle più recuperare, con tutto ciò che questo comporta anche in termini di partecipazione alla didattica e alla vita della classe.

Il deterioramento avvenuto sopprimendo l'esame non fu dunque scalfito dal meccanismo dei «debiti», un metodo di compensazione quasi puramente simbolico, troppo blando per avere reale forza incentivante (o deterrente). Nella pratica, si è tacitamente riconosciuta una sorta di diritto dello studente a non studiare 2 o 3 materie a sua scelta, anche per l'intero corso di studi. È divenuto del tutto concepibile diplomarsi al Liceo (si fa per dire) «scientifico» senza la minima cognizione di discipline come matematica, fisica, chimica o filosofia, giusto per fare degli esempi.

Probabilmente, il nuovo sistema avrebbe potuto funzionare solo a patto di rompere l'unità dei gruppi-classe: ossia valutando i passaggi di anno o di modulo materia per materia, e consentendo che uno studente potesse essere promosso in certe discipline, ed eventualmente non in altre. Un'organizzazione del genere risulterebbe forse più selettiva del precedente meccanismo degli esami di riparazione, ma avrebbe una sua logica di funzionamento e potrebbe verosimilmente essere più efficace del sistema attuale. Un tale schema, benché decisamente più coe-

rente, allontanerebbe però la nostra scuola dalla sua tradizione e, almeno in parte, ne modificherebbe lo spirito e la fisionomia. Oltre ad essere un modello tendenzialmente più individualistico e meno comunitario (per via della cancellazione del contesto della classe e dei percorsi assai differenziati che ne scaturirebbero), il modello strettamente modulare rimanda a una segmentazione del sapere, tende a rendere più nozionistico l'apprendimento e più superficiali le interazioni fra i vari campi. Al punto da prefigurare più una collezione di competenze di tipo funzionalistico-aziendalistico che non una maturazione, una formazione culturale a tutto tondo («humanitas»). In questo modo non si attenuerebbe, al contrario potrebbe accentuarsi, uno dei limiti storici della scuola italiana, il frutto più avvelenato dell'impianto gentiliano: la separatezza fra cultura umanistica e cultura scientifica, l'incapacità di diffondere un sapere diffuso che sposi senso critico, pensiero razionale, metodo scientifico e spirito umanistico, conoscenza storica, artistica, letteraria, giuridica. È fin troppo facile vedere come questi limiti si siano riflessi in una generale arretratezza della cultura scientifica e nella formazione di classi dirigenti che, nel secolo scorso, si sono spesso rivelate inadeguate proprio su questo terreno.

Esclusa la via della completa modularità e mantenuto il passaggio di classe contemporaneo in tutte le materie del corso di studi, l'aver eliminato l'esame di settembre, senza attivare altri meccanismi efficaci di controllo, ha favorito una sorta di processo a valanga. Conoscenze sempre più schematiche e procedurali, concetti ridotti a scheletri, un modo di imparare distante anni luce dalla «fantasia al potere» sognata dai giovani di qualche generazione prima.

Riassumendo, per gli studenti abbiamo:

- minori incentivi sia di tipo deterrente (studio estivo) sia di tipo premiale (la ricompensa percepita per l'impegno scolastico);
- possibilità e convenienza ad accantonare strategicamente certe materie;
- estrema difficoltà di successivi recuperi (in quanto tardivi);
- peggioramento dei risultati medi e quindi riposizionamento verso il basso dell'impegno e delle aspettative (per il sommarsi di quanto sopra).

Per i docenti:

- banalizzazione dei contenuti offerti e impoverimento degli obiettivi proposti (troppi prerequisiti mancanti negli alunni, troppe situazioni difficoltose, obiettivi degli studenti ridimensionati);
- difficoltà nella valutazione collegiale di fine anno (troppo grossolana);
- conseguente tendenza a non selezionare nei casi critici;
- crescenti difficoltà nella gestione della classe e della situazione didattica.

Oltretutto, senza l'esame di settembre, il tasso di bocciature e di abbandoni non è variato in maniera eclatante: è diminuito nei licei, dove è maggiore il sostegno e la pressione delle famiglie, ma rimane piuttosto alto negli istituti tecnici e nei professionali. Ossia, la selettività si è fatta più innocua proprio in quelle fasce di «utenza» provenienti dagli ambienti più agiati sul piano socio-culturale, ma è rimasta notevole, o si è perfino accresciuta, presso gli ambienti meno alfabetizzati (dove spesso gli studenti di scuola superiore manifestano forti difficoltà perfino in attività come leggere e scrivere).

Quel che è cambiato è stato più che altro il livello di esigenza su tutti i piani: nella ricchezza dell'azione didattica, nelle condizioni di realizzabilità, negli incentivi e le responsabilità assegnate agli studenti, nella loro effettiva possibilità di recuperare, nella possibilità per i docenti di valutare in maniera fine ed equilibrata. Abbassando le richieste, si sono anche abbassati i risultati effettivi, ma non è troppo mutata la percentuale dei respinti e dei promossi. Vale a dire, con una battuta: se nel 1994 veniva bocciato il 10% degli studenti perché non aveva studiato la rivoluzione francese, adesso il 10% degli studenti viene bocciato perché non sa articolare neppure mezza frase in italiano. Qual è stato il guadagno?

Il puntello dell'esame di settembre aveva un compito forse poco vistoso, tanto da sembrare inutile, e invece era decisivo. Saltato quello, molte cose sono precipitate. In questo evento, passato quasi inosservato, possiamo individuare un vero e proprio punto critico, un momento di frattura, nella storia della scuola italiana.

2. L'esame di Maturità

L'altro puntello era l'esame di Maturità, incubo e leggenda di intere generazioni. Cinque o sei professori, sconosciuti, arrivavano da altre scuole e da altre città e, sulla base di prove di valutazione nazionali, decidevano l'esito finale del percorso scolastico degli studenti. Negli anni '90, erano ormai diventate poche le bocciature all'esame: ma il suo valore simbolico e la sua importanza pedagogica rimanevano forti.

Luigi Berlinguer, poco dopo la nomina a ministro nel 1996, dichiarò che avrebbe modificato il funzionamento dell'esame di Maturità, in vigore dal 1969. Nelle intenzioni del ministro doveva trattarsi di una prima tappa, anzi, del primo tassello di un ambizioso mosaico di riforme. L'assunto, a mio avviso corretto, era che la modifica dell'esame finale avrebbe indotto rapidi e spontanei mutamenti nell'intera vita scolastica.

Gli inconvenienti dell'esame di allora erano stati denunciati più volte: troppo limitate le materie coinvolte (due sole prove scritte e due orali, su materie note in anticipo) e troppo indiretto il legame fra il curriculum scolastico e il punteggio d'esame (da cui nascevano sporadiche polemiche per i presunti «stravolgimenti» che avvenivano in sede d'esame). I giudizi su entrambe le questioni sono in realtà alquanto opinabili, ma l'opinione prevalente era critica verso le modalità di esame inaugurate nel 1969, senza contare che esse erano state introdotte in via sperimentale.

Per ovviare agli aspetti più criticabili, fu introdotto un nuovo meccanismo di tipo composito. I vari «pezzi» del nuovo esame, formalmente indipendenti tra loro, dovevano combinarsi a formare un punteggio finale, attraverso la somma di alcune voci: il «credito scolastico» (legato al curriculum dello studente), 3 prove scritte (una di italiano, una su una materia caratterizzante il percorso di studi seguito e una pluridisciplinare), infine una prova orale su tutte le materie.

La terza prova e l'orale così modificato avrebbero dovuto rendere il nuovo esame più indicativo della preparazione effettiva. Il fatto che il punteggio finale venisse ottenuto con una somma di punteggi (da rendere pubblici) avrebbe dovuto assicurare trasparenza, oggettività nei giudizi, precisione analitica nella valutazione.

Il nuovo esame divenne operativo dal 1999 e, per evidenziarne gli elementi di innovazione, venne ribattezzato «esame di Stato conclusivo degli studi secondari».

Sul piano propriamente didattico, del suo funzionamento e dei comportamenti da esso indotti, il nuovo esame presentava diversi aspetti discutibili, ma realizzava anche qualche passo in avanti. Del resto, la legge che lo istituiva aveva previsto la possibilità di verifiche periodiche e di eventuali correttivi da apportare successivamente.

Non vorrei qui entrare nel dettaglio degli aspetti strettamente tecnici. Infatti, al di là delle nuove procedure, il cambiamento più profondo riguardò la composizione della commissione: per metà sarebbe stata formata da docenti interni alla scuola e per metà da esterni. Fino ad allora i commissari erano tutti esterni, ad eccezione di uno che fungeva da «avvocato d'ufficio» (aveva soprattutto un ruolo consultivo: nella prassi, a lui spettava di bilanciare i giudizi formulati, di fornire informazioni sui candidati agli altri commissari, ma non l'effettiva valutazione delle prove d'esame, per ciascuna delle quali era nominato un commissario specifico). L'intento di questa misura era, forse, di mitigare le incognite e le ansie legate al nuovo tipo di esame. A onor del vero, bisognerebbe aggiungere che già prima della riforma Berlinguer era divenuto abituale nominare i commissari nell'ambito della stessa regione, se non della stessa provincia e città, ufficialmente per contenere i costi. Ciò aveva già in parte alterato lo spirito dell'esame: i commissari, soprattutto nelle realtà più circoscritte, si conoscevano tutti a vicenda, contrariamente a quanto accadeva prima. Tuttavia, il passaggio da questa situazione a commissioni per metà interne ebbe un impatto assai forte.

L'opinione pubblica parve favorevole al mutamento. L'idea che, per avere giudizi affidabili, nessuno fosse più adatto di chi già aveva seguito gli studenti sembrò inconfutabile e veniva spesso ripetuta dagli studenti intervistati. Il diritto all'esame «sereno» si aggiunse al diritto all'estate spensierata. L'esame acquisì dunque un'impronta più rassicurante, più protettiva. Il valore formativo che poteva assumere una prova «senza rete», davanti a professori sconosciuti, venne trascurato.

Con la nuova composizione delle commissioni, venne a crearsi un'accentuata dialettica tra i professori interni e i professori esterni. I

commissari interni si trovavano, in un certo senso, ad essere essi stessi oggetto del giudizio, non più dunque disinteressati e al di sopra delle parti. Punteggi elevati ai propri alunni diventavano una gratificazione e una conferma del proprio lavoro. Viceversa, dei giudizi negativi si potevano anche leggere come segni di fallimento o di inadeguatezza da parte dell'insegnante o dell'istituto. Tale processo di identificazione nei risultati degli studenti si manifestò in maniera assai più pronunciata di quanto ci si potesse attendere, tanto da mettere in luce un atteggiamento ansioso, di vera insicurezza emotiva e professionale, da parte di numerosi docenti.

In molte commissioni d'esame si crearono quindi delle situazioni fortemente conflittuali. Si moltiplicarono i comportamenti poco limpidi da parte di alcuni docenti interni, tanto che ne fiorì una vasta aneddotta: ogni metodo od espediente fu per molti ammissibile, pur di favorire il successo dei propri studenti.

Le statistiche sulle prove orali, e sui punteggi finali, mostravano se analizzate con attenzione chiare singolarità, probabile effetto di votazioni assegnate a scopo compensativo (per far sì che il punteggio totale rispecchiasse i valori attesi, senza sovvertire le «gerarchie» della classe).

Con la mutata commissione, l'esame di Maturità aveva quindi perduto, almeno in parte, la fisionomia di «prova iniziatica», di momento simbolico del distacco, per assumere invece i contorni della mediazione, della trattativa, del compromesso, talvolta del sotterfugio da consumarsi di nascosto dai professori «esterni». Vorrei ricordare un fatto ben noto nella psicologia sociale e nell'antropologia: è stato osservato che la serietà e l'impegno del soggetto in un contesto dove sia stato accettato mediante una «prova di ammissione» (in questo caso l'ambiente universitario o, più in generale, la «società adulta») è in linea di massima commisurato alla serietà della prova stessa.

Svariati docenti, proprio quelle figure che, fino al giorno prima, erano stati per gli studenti la naturale controparte o, secondo i casi, una guida, un punto di riferimento, si trovarono, al momento di congedarsi dai propri alunni, nel ruolo del complice ammiccante, del fratello maggiore, del dispensiere di imbeccate salvatrici. I candidati poterono a loro volta trarre dall'esame di Stato l'insegnamento, invero non mol-

to edificante, di come superare le difficoltà contando sulla particolare benevolenza, sul «favore» di chi avrebbe dovuto essere giudice imparziale, invece che sulle proprie forze o sulla propria determinazione. Di certo, nessun passo in avanti per lo sviluppo del senso civico, per la promozione di una cittadinanza responsabile, per la serietà e la rispettabilità dell'istituzione scolastica. Piuttosto il trionfo compiaciuto di una certa «italianità» che evidentemente non ci siamo ancora lasciati alle spalle. In poche parole: un'autentica disfatta sul piano etico ed educativo.

L'ultimo ritocco fu fatto nel 2002. Per volere di Letizia Moratti, al Ministero dell'Istruzione dal 2001, si passò a commissioni d'esame completamente interne (tranne un presidente esterno). Comprese quelle scuole che, sotto il Ministero Berlinguer, erano divenute «scuole paritarie», ossia scuole non statali legalmente riconosciute ed integrate nel sistema nazionale dell'istruzione.

Divenendo un fatto tutto interno all'istituto, l'esame veniva a perdere del tutto la sua funzione pubblicamente legittimante (per la scuola, per i docenti, per gli alunni).

Le ricorrenti campagne sulle ingiustizie e sulle ansie provocate dall'esame, che avevano trovato terreno fertile nel mai debellato fenomeno del «mammismo» nazionale, ottenevano l'obiettivo di ridurre notevolmente il carico di incognite e di stress associati all'esame. Con il passaggio a commissioni completamente formate da docenti interni, questo veniva praticamente azzerato. Il valore formativo della tappa che l'esame rappresentava, legato anche alla possibilità di vivere uno stato di ansia e di imparare a controllarlo, di far esperienza dell'incontro con l'incertezza, di apprendere la capacità di reagire ad eventuali delusioni, per accettarle o superarle, andò così perduto con un sostanzioso cedimento a quella sindrome dell'adolescenza protratta già così diffusa nelle giovani generazioni.

Inoltre, è importante sottolineare che l'assegnazione di un voto finale costituiva soltanto la funzione più visibile dell'esame di maturità nella scuola pubblica, ma c'erano anche delle funzioni sistemiche, di riequilibrio, altrettanto e forse ancor più essenziali. Attraverso l'esame, i docenti in commissione (cosa che a rotazione, succedeva a tutti) avevano modo di osservare da vicino, in maniera diretta, gli studenti di

altre scuole, la loro preparazione, vedere cosa avevano fatto e cosa no, come erano stati affrontati certi argomenti o certi problemi, potevano paragonare quegli studenti con i propri e trarre idee e indicazioni. I commissari avevano la possibilità di confrontarsi in maniera serrata con colleghi di altre scuole, scambiarsi opinioni, contatti, informazioni. L'esame era anche un momento di arricchimento didattico e professionale per i docenti.

L'aspetto più saliente era in ogni caso la consapevolezza, di ciascun insegnante, che l'ultima parola sui propri studenti sarebbe spettata a qualcun altro, a un estraneo. Era questo controllo incrociato, e l'aspettativa che generava, la funzione più autentica del vecchio esame di maturità, il suo nocciolo più profondo che contribuiva a stabilizzare il sistema dell'istruzione.

Il docente era tenuto a fornire una preparazione valida e riconoscibile. Non poteva andar dietro alle proprie stravaganze. Doveva essere attento a fornire informazioni, concetti e metodi corretti, contenuti ragionevolmente completi, efficaci. Se avesse svolto un programma troppo limitato, poco significativo, o avesse dato spiegazioni inadeguate o fuorvianti, avrebbe esposto gli alunni al rischio di una disfatta davanti alla (ignota) commissione. Ecco il ruolo stabilizzatore giocato dall'esame finale con commissione esterna. E gli studenti a loro volta erano tenuti a un apprendimento equilibrato, metabolizzato, continuativo, non estemporaneo. D'altronde, la prospettiva di un'entità giudicatrice esterna e non accessibile è, da sempre, una formidabile fonte di motivazione nei più svariati contesti: dallo sport allo spettacolo, alla ricerca scientifica, alle religioni, fino alla finanza pubblica (qualcuno dubita che l'Italia sarebbe mai riuscita ad aggiustare i conti senza l'ingresso nell'Unione Europea?).

La funzione più importante dell'esame sostenuto davanti a una commissione esterna era, in poche parole, la sua semplice esistenza, la cui prospettiva era in sé un elemento di stabilità e di riequilibrio dell'intero sistema.

Adesso l'esame è diventato un momento autoreferenziale e si svolge secondo una logica di gruppo ben sedimentata. I colleghi sono gli stessi di sempre: nessuna novità, si è perso il confronto con realtà differenti dalla propria. Così ciascun docente non ha più alcuna occasione di ve-

dere da vicino, ogni anno, studenti diversi dai propri e non ha più termini di paragone concreti. Un esame quindi più povero, che non consente più alcuna «circolazione» di linfa vitale. Un'incombenza quasi solo formale, il cui esito è già nella sostanza predeterminato. La preparazione degli studenti potrebbe anche essere lacunosa, o fittizia, o perfino inesistente: «nessuno» potrebbe venire a saperlo.

I propositi ministeriali di una valutazione centralizzata degli esami di Stato appaiono per ora una pura velleità burocratica. Il solo elemento di eternità sono di fatto i temi d'esame, tuttora assegnati dal Ministero. Ma è prassi ormai comune adottare un atteggiamento «morbido» e collaborativo: molti docenti finiscono per chiudere anche più di un occhio in sede di esame e, anzi, è ritenuto del tutto ragionevole che forniscano suggerimenti sui punti più delicati delle prove. Eventualmente, con la giustificazione informale che l'argomento era stato trattato affrettatamente (per via dei soliti inevitabili contrattempi o di qualche sventura) e dunque si rende necessario un piccolo «adeguamento» della traccia alle esigenze specifiche degli alunni. Una giustificazione che, nell'ideologia dell'autonomia scolastica, suona del tutto convincente. Con buona pace, anche in linea di principio, di qualsivoglia omogeneità di giudizio su scala nazionale.

Nei casi più estremi, si assiste ad una vera e propria complicità fra esaminatori ed esaminati. Basta dare un'occhiata a qualcuno dei vari forum studenteschi in rete, e ci si rende subito conto di quanto si siano propagati i comportamenti di questo genere, e di quale compiacimento li caratterizzi, sia da parte degli studenti che dei docenti. Un vero florilegio di aneddoti, oscillanti fra il divertente e il deprimente. Difficile stimare quanto una simile commistione fra candidati ed esaminatori si sia diffusa, ma la sensazione che quello sia (come si dice) «l'andazzo corrente» è ben precisa. Al punto da generare precise aspettative, dette o non dette. Chi incappa in una commissione non compiacente si sente discriminato. Colpiscono i numerosi studenti che inveiscono verso i propri professori, colpevoli di aver vigilato durante l'esame senza collaborare: ciò viene percepito come pura e semplice ingiustizia, dal momento che all'uscita di scuola hanno modo di ascoltare i racconti degli amici, o dei compagni di altre sezioni dove si è copiato liberamente, o dove i professori stessi hanno suggerito. Con buo-

na pace dei ricorrenti progetti di «educazione alla legalità» di cui le scuole sono piene.

Superfluo aggiungere che questa tendenza alla compiacenza, se non ad una vera e propria complicità, in sede di esame, si è accentuata nettamente con la commissione composta solo da docenti interni, dal momento che è venuto meno ogni controllo dall'esterno (fatto salvo il presidente, che però è una presenza poco più che simbolica: non solo ne è previsto uno solo per ogni scuola, comprese le scuole «paritarie» dove si affollano molti candidati privatisti, ma egli si trova anche a dover far fronte a miriadi di carte da compilare e alle prese con le differenti commissioni).

Quel che poi va in scena all'orale è spesso più una rappresentazione, una «simulazione» piuttosto che un esame vero e proprio: prova ne è che il voto assegnato con maggior frequenza all'orale è di gran lunga il voto massimo, ossia 35 punti.

Il sistema attuale, nei fatti, premia una condotta «collaborativa». Conviene a tutti, sul piano individuale, che i voti siano alti: la scuola ne beneficerà in immagine e attrarrà nuovi iscritti, gli studenti saranno avvantaggiati nei punteggi (per i concorsi pubblici, i test di accesso alle facoltà, le borse del diritto allo studio, gli alloggi universitari, e così via). I professori saranno gratificati dagli esiti brillanti dei propri allievi, da loro stessi certificati, e lodati dai dirigenti scolastici e dalle famiglie.

Va da sé che l'affidabilità di una simile assegnazione dei punteggi è sempre minore e che dunque non c'è modo di desumere dagli esiti degli esami quale possa essere lo stato reale dell'istruzione nel paese. Se si osservano i resoconti degli ultimi esami², le anomalie statistiche appaiono gravi e macroscopiche.

Vediamone alcune. I voti finali assegnati con più frequenza, fin dal 1999, sono stati quelli estremi: il 60 (il minimo per superare l'esame) e il 100 (voto massimo). In entrambi i casi, si tratta evidentemente del risultato di un certo numero di forzature. Infatti, eccettuati questi due picchi – e altri picchi meno pronunciati in corrispondenza dei punteggi multipli di 10: 70, 80, 90 – la distribuzione è piuttosto regolare e segue

² R. Bolletta, «Gli esami in numeri», www.invalsi.it

all'incirca un andamento «a campana», come dovrebbe essere in teoria. In assenza di forzature, dovremmo trovare dei minimi e non dei picchi in corrispondenza dei valori estremi. Naturalmente, gran parte dei 60 corrisponde a studenti che vengono «graziati» anziché esser bocciati e parte dei 100 corrisponde a bravi studenti che vengono intenzionalmente premiati con il punteggio massimo (giocando su una valutazione generosa nella prova orale per consentire l'elargizione dei 5 punti di bonus). Il fenomeno diviene più evidente se guardiamo ai punteggi degli orali, dove scopriamo, come sopra accennato, che 35, il voto massimo, è di gran lunga il più ricorrente. Osservando la distribuzione dei punteggi complessivi raggiunti dopo le tre prove scritte (comprendenti il credito scolastico e gli scritti, per un totale di 65 punti al massimo), emerge in effetti una distribuzione statistica piuttosto regolare, tranne una lieve anomalia in prossimità del 59: sono molto pochi i 59 e sono molti di più i 60 (e i voti superiori). Anche questa anomalia si spiega facilmente con la «sindrome del 100». Infatti, dopo gli scritti si possono ancora assegnare al massimo 40 punti (35 all'orale e 5 di bonus) e, se in quello stadio dell'esame il candidato non ha totalizzato almeno 60 punti, non può più aspirare al 100. In assenza di forzature, l'andamento dovrebbe essere decrescente e i punteggi dal 60 in su dovrebbero essere di meno dei 59. È chiaro quindi che le commissioni non sempre valutano le prove scritte in maniera oggettiva e a sé stante ma che viene operato un «aggiustamento» dei punteggi finalizzato al voto finale (il che va contro lo spirito del nuovo esame, che doveva essere più obiettivo proprio in quanto somma di punteggi indipendenti). Tuttavia, queste anomalie hanno un'entità irrisoria rispetto a quanto avviene platealmente all'orale. Aggiungiamo poi che, dal 1999 al 2004, i 100 sono aumentati notevolmente (più che raddoppiati), tanto da affiancare il numero dei 60: attorno al 10%. Nei licei, circa il 15% degli studenti esce con il massimo dei voti. Questa tendenza premiante, espressione di un disinvolto autocompiacimento nella valutazione finale, si manifesta in maniera particolare dal 2002 in poi, quando le commissioni sono diventate del tutto interne: da allora assistiamo a un'impennata dei voti assegnati, soprattutto nel colloquio orale (e quindi nel punteggio finale). Tanto varrebbe, a questo punto, sostituire il voto in centesimi con un giudizio sintetico come quello della scuola media (sufficiente, buo-

no, distinto, oppure ottimo): una valutazione meno pretenziosa, meno fine, perciò più realistica, dal momento che *rebus sic stantibus* l'analiticità del punteggio in centesimi finisce per essere fuorviante. Nel 2004 i bocciati all'esame sono stati circa il 2,6%, una percentuale esigua se paragonata a quella, già bassa, del 5,1% nel 1999, soprattutto se consideriamo anche che dal 1999 in poi non esiste più la preselezione dell'ammissione all'esame (divenuta per legge automatica).

In particolare si è ridotto enormemente il numero di bocciature tra i candidati esterni (i cosiddetti privatisti), fino a pochi anni fa i più selezionati dall'esame finale. Una tendenza che assume contorni particolarmente significativi se commisurata ad un altro fenomeno, col quale va di pari passo: quello dei candidati privatisti che sostengono l'esame in scuole «paritarie» non statali. Nel 1999 e nel 2000, costoro erano stati circa 200 in tutta Italia. Nel 2002 (anno di istituzione della commissione interna) erano diventati circa 1250. Dopo di che assistiamo a un'esplosione: circa 10.000 nel 2003 e oltre 15.000 nel 2004. Dei 10.000 presentatisi a sostenere l'esame nel 2003, circa il 97,5% sono stati promossi. Si tratta perciò di un fenomeno a carattere chiaramente strutturale e non episodico, legato alla facoltà concessa alle scuole non statali di rilasciare diplomi attraverso un esame interno.

Questo insieme di dati conferma una generale perdita di credibilità dell'esame finale della scuola secondaria negli ultimi 6 anni, accelerata e potentemente nell'ultimo triennio. Le voci di chi ne chiede la soppressione sono sempre più numerose, nell'opinione pubblica, nella carta stampata e anche nella scuola. Ormai l'esame appare a molti, e non a torto, inattendibile e inutilmente dispendioso. Diversi istituti universitari non tengono più conto del voto di diploma per l'ammissione ai propri corsi (e tuttavia ancora molti concorsi pubblici, le graduatorie per l'assegnazione di alloggi studenteschi, borse di studio, buoni mensa, e così via si basano ancora in maniera essenziale su tali punteggi: il che rischia a questo punto di causare iniquità e distorsioni inaccettabili).

In poche parole, questo esame è sempre più inutile e vagamente malsano. Dietro il paravento del «valore legale» si nasconde lo svuotamento progressivo della sostanza del titolo di studio, dietro l'autonomia delle istituzioni scolastiche una sempre più spinta autoreferenzialità, non compensata da nessun controllo.

Per certi versi, assistiamo al manifestarsi degli svantaggi di un sistema privatistico congiunti a quelli di un sistema pubblico, e senza i rispettivi «pesi e contrappesi». Non a caso, si sta verificando un vero boom dei diplomi accordati con larghezza in alcuni istituti «paritari», da parte di commissioni interne, a studenti che neppure hanno frequentato i corsi. Le episodiche indagini giudiziarie sui cosiddetti casi di «compravendita» dei diplomi non sembrano in grado di arrestare il fenomeno, che è ormai connaturato alla fisionomia assunta dal sistema di istruzione italiano.

Si tratta di scegliere se rilanciare l'esame finale o se abolirlo una volta per tutte: mantenerlo così è per lo meno poco sensato.

3. In conclusione

Negli ultimi anni, molte attenzioni sono state rivolte al numero di diplomi e di titoli di studio rilasciati, mentre poco ci si è concentrati sull'effettiva preparazione e sulla formazione culturale corrispondenti a tali titoli. Le strategie messe in atto per migliorare i dati statistici sui titoli di studio hanno generalmente puntato a semplificarne il raggiungimento, piuttosto che a innalzare i livelli di apprendimento. I due obiettivi non si equivalgono: la prima strada, quella seguita, sembra essere la via più breve, ma solo la seconda può dare risultati stabili nel tempo e, soprattutto, risultati reali e non nominali. Quando si è parlato di «livelli di istruzione» e del loro «innalzamento» ci si è sempre riferiti ai titoli di studio nominalmente conseguiti, mai al reale apprendimento ad essi sotteso.

Gli indicatori e le indagini disponibili, sebbene parziali e frammentarie, convergono nello smentire un sostanziale progresso nell'apprendimento dei giovani nelle scuole italiane durante gli ultimi decenni. Per citare alcuni dati: a livello universitario, la maggior parte degli esiti rimane deludente, ponendoci agli ultimi posti in Europa. I confronti internazionali sui livelli di apprendimento (come gli studi della IEA e l'indagine OCSE-PISA) riflettono il medesimo stato di cose, e appaiono particolarmente preoccupanti gli esiti nelle discipline scientifiche, specialmente nella matematica. Al momento, non sono ancora stati divul-

gati i risultati della seconda fase dell'indagine PISA 2003, che segue quella del 2000, centrata sulla comprensione di testi scritti, focalizzandosi più da vicino sulla matematica e le attività di risoluzione di problemi, ma non è prevedibile che emergerà una situazione molto diversa da quella evidenziata dalla tornata precedente. Vari test iniziali somministrati in ingresso dalle università mettono in luce carenze di base sempre più pronunciate, soprattutto in campo scientifico³. Del resto, il numero di iscrizioni a facoltà scientifiche è crollato nell'ultimo decennio. Tutto ciò a dispetto della scolarizzazione di massa avutasi negli ultimi 35 anni e del fatto che gli attuali giovani possono contare su famiglie ben più «alfabetizzate» di quanto accadesse 3 o 4 decenni fa.

In particolare, per quanto riguarda l'apprendimento della matematica, disponiamo di indicazioni piuttosto chiare e precise, che emergono sia dalle comparazioni internazionali, sia da dati desunti a livello nazionale. A questo proposito, un insieme di informazioni significative è costituito dai risultati della fase iniziale delle Olimpiadi di Matematica, organizzate dall'Unione Matematica Italiana, che coinvolgono ogni anno oltre 200.000 studenti (per lo più studenti con un buon rendimento scolastico). Anche in questo caso, la tendenza è la medesima: nessun progresso degno di nota nell'apprendimento della matematica, almeno su larga scala. Al contrario, assistiamo negli ultimi anni a un andamento decrescente (sebbene un confronto stringente non sia fattibile, dato che i quesiti cambiano di anno in anno, anche se l'impianto della prova, gli argomenti presenti e anche la difficoltà sono rimasti in linea di massima inalterati da diverso tempo). Tutto ciò mentre in altre nazioni si ottengono invece risultati assai più elevati (soprattutto in alcune realtà asiatiche e dell'Europa dell'Est).

In questo quadro non troppo edificante, dove i segni del degrado fanno capolino, è urgente la necessità di qualche strumento di controllo sul sistema, che agisca come fattore di riequilibrio. Al momento, tali strumenti non esistono o sono inefficaci poiché mal calibrati. Mentre tardano a manifestarsi gli sperati effetti benefici dell'autonomia sulla vita delle scuole, gli effetti disgreganti sono ben evidenti, non mitigati

³ G. Accascina et al., *La strage degli innocenti. Problemi di raccordo in matematica tra scuola e università*, Treviso, Battagin, 1998.

da alcun meccanismo di contrappeso. Deleterio è soprattutto che si sia instaurata una situazione in cui il vantaggio immediato per la singola scuola e per i suoi soggetti non coincide con un vantaggio generale del sistema dell'istruzione. Anzi, spesso al vantaggio locale corrisponde un danno su scala globale. Il favoleggiato Sistema Nazionale di Valutazione dell'Istruzione, che su tutto dovrebbe vegliare, premiare, punire, verificare, questa specie di Leviatano, al momento è più un essere mitologico che una realtà effettiva. Ed è forte il rischio che esso venga sì alla luce, ma in sembianze del tutto burocratiche e prive di reale autonomia e indipendenza scientifica.

Il ripristino dell'esame di riparazione a settembre e il ritorno a commissioni esterne alla Maturità sarebbero due interventi chiave da questo punto di vista: di piccola entità, facilmente realizzabili, ma di efficacia sostanziale per rilanciare la scuola italiana, e rendere più governabile e più virtuoso lo stesso regime di autonomia scolastica. Ciò indipendentemente dalle altre riforme che si stanno introducendo o che verranno attuate.

Con l'esame di riparazione si potrebbe recuperare una maggiore gestibilità dell'attività didattica, una maggiore responsabilizzazione dello studente, e un livello di selezione più equilibrato e ragionevole (senza dover oscillare tra il rischio dell'eccesso e la quasi completa assenza di selezione, come accade con il metodo attuale). Personalmente, vedrei con favore anche l'introduzione di un meccanismo analogo perfino nella scuola media (in forme opportune): è in questa fase che spesso si vengono a creare le prime lacune veramente serie nella formazione, talvolta molto profonde, che più tardi si manifesteranno in maniera sempre più problematica o insanabile. Favorire un tempestivo recupero a questo livello sarebbe uno strumento prezioso per prevenire i guasti successivi.

L'esame finale esterno ripristinerebbe un minimo di retroazione, di controllo e di possibilità di confronto, in un sistema che pare avviato ad avvitarci su se stesso e a frazionarsi in maniera troppo autoreferenziale. Una volta riattivata la consapevolezza di una verifica finale dall'esterno, l'attuazione dell'autonomia scolastica potrebbe procedere con meno incertezze, incernierata in un contesto più saldo dell'attuale.

Si tratta come detto di due interventi di basso profilo, che non comportano stravolgimenti complessivi, ma che si collocano in punti chiave del sistema e gli offrono una garanzia di maggiore stabilità ed efficacia formativa.

Un ritorno al passato? Sì, nel senso che si tratterebbe di riappropriarsi di strumenti che si erano dimostrati funzionali e versatili, e che non sono stati rimpiazzati da nulla di altrettanto efficace.

Del resto, il metodo sperimentale va avanti proprio in questo modo. Quando viene proposta una prassi o una teoria alternativa a quelle correnti, la si sottopone a verifica: se ha successo viene adottata, altrimenti viene rigettata e si mantiene momentaneamente il metodo più efficace disponibile. Si fa così con i farmaci, con i programmi informatici, con la fisica, con gli apparecchi tecnologici, con i calciatori.

Per quale motivo non farlo nella scuola? La promozione con «debito formativo» è palesemente fallita, gli effetti nefasti sono ormai chiari a tutti, dopo un decennio d'esperienza. Personalmente, non ho ancora incontrato nessun insegnante che trovi dei vantaggi nel meccanismo attuale rispetto all'esame di riparazione. Il sistema dei debiti in vigore risulta oscuro e poco serio perfino a molti studenti (i quali dovrebbero esserne i beneficiari). Cos'altro rimane da aspettare?

Altrettanto si può dire circa la commissione interna nell'esame finale: sta svilendo la funzione stessa dell'esame, lo sta riducendo a teatrino, gli sta sottraendo forza simbolica, valore didattico ed educativo. Abbinata all'autonomia scolastica (e al clima di concorrenza tra le scuole che ne è scaturito), l'affidare l'esame ad una commissione interna porta a spremere il peggio da tutti i soggetti coinvolti. E ha di fatto svuotato il principale momento di confronto e di riequilibrio «dal basso» del sistema scolastico. È vero che la commissione interna è meno costosa, ma si tratta di un risparmio ben poco assennato.

In certi casi è essenziale rendersi conto che qualcosa non è andato per il verso giusto, ed agire di conseguenza. Talvolta per avanzare occorre arretrare, e la più saggia delle riforme può essere un semplice ripensamento.