

Benedetto Vertecchi

La faina a guardia del pollaio

Il dato

Che il criterio di verifica di un'attività assuma funzione retroattiva nei confronti dell'attività stessa è cosa tante volte osservata, e non solo in campo educativo. E non è difficile spiegare perché avvenga tale retroazione: se ciò che facciamo non consiste solo nel seguire l'estro del momento, ma risponde ad un intento per realizzare il quale occorra coordinare più azioni, il cui sviluppo impegni tempi più o meno lunghi, l'impegno e l'accuratezza dei comportamenti rispondono ad *criterio*. Il criterio ci consente di stabilire non solo se l'intento sia stato raggiunto, ma anche se porzioni dell'attività siano sostenute da comportamenti coerenti. Ovviamente, l'intento può essere più o meno definito. In altre parole, possiamo avere un'idea d'insieme di ciò che ci proponiamo, oppure specificazioni analitiche. Nel primo caso non è improbabile che il criterio finisca con l'essere adattato secondo l'andamento delle attività, mentre nel secondo si opera entro una rete a maglie più strette. Di conseguenza, proprio nel corso dell'attività ci si interroga sulla rispondenza degli eventi al conseguimento dell'intento, e si modifica il comportamento quando dalla prosecuzione di determinate linee di azione possano derivare ulteriori sviluppi, tali cioè da pregiudicare la rispondenza dell'attività al criterio. Tutto ciò è più evidente quando l'attività sia volta a realizzare

intenti cui corrisponda la produzione di beni o servizi verificabili da soggetti diversi da quelli impegnati nelle singole azioni. Il lavoro di un artigiano è soggetto all'apprezzamento del committente, così come la prestazione di un medico. Nelle attività complesse, che impegnano molte persone, la coerenza degli apporti di ciascuno rappresenta una condizione per il perseguimento dell'intento: pertanto, diventa necessario moltiplicare le verifiche nelle fasi intermedie, per non rischiare di compromettere il risultato finale.

Nella storia dell'educazione si è passati da una prima lunga fase nella quale prevalevano gli aspetti di somiglianza con modi di comportamento prevalentemente individuali ad una, più recente, nella quale l'analogia si è dovuta stabilire con le attività complesse che richiedono la partecipazione di un numero elevato di persone. Nel primo caso la determinazione, e successivamente la verifica, del criterio coinvolgeva il produttore del servizio e chi ne fruiva: in pratica, le famiglie affidavano l'educazione dei figli ad un istitutore o ad un soggetto collettivo (si pensi ai *collegi* che davano attuazione alla *Ratio atque institutio studiorum* di Ignazio da Loyola), il quale finiva con identificarsi col criterio. Le famiglie accreditavano, infatti, tali soggetti, di una capacità di educazione, riconoscendola nella cultura e nella condotta dell'istitutore o in un manifesto ideologico fortemente impegnativo sul piano dei comportamenti, come nell'esempio citato.

Non credo sia necessario spendere molte parole per prendere atto che è del tutto improbabile ipotizzare, nelle condizioni attuali dell'educazione, l'identificazione del criterio col soggetto che fornisce il servizio. È vero che si osservano sopravvivenze marginali di un simile atteggiamento (per esempio, chi abbia raggiunto un certo livello di competenza nel suonare uno strumento si gioverà per perfezionarsi dell'insegnamento di un inter-

prete la cui capacità sia generalmente riconosciuta), ma sarebbe del tutto irragionevole pensare che pratiche educative rivolte ad un gran numero di allievi possano far coincidere il criterio col credito di chi fornisce il servizio. Del resto, ancora una volta, conviene riflettere sulle trasformazioni intervenute attraverso il tempo: le grandi (per prestigio, certo non per dimensioni) università medievali potevano sostenere il valore degli studi col credito di cui godevano, ma in tempi più prossimi l'accreditamento è derivato da riconoscimenti formali (talvolta della Chiesa, quindi, sempre più spesso, degli stati). E a tale accreditamento ha corrisposto la definizione di procedure *formali* di verifica dei risultati caratterizzate dalla traduzione del criterio in situazioni – gli esami – nelle quali fosse possibile sollecitare in modo uniforme gli allievi a rivelare la competenza acquisita.

La qualità delle retroazioni prodotte dagli esami sulle attività che li precedono dipende dunque dall'evidenza con la quale le procedure di verifica interpretano il criterio e, necessariamente, dal modo in cui sia stato definito il criterio stesso. La definizione del criterio non è solo il frutto di un'elaborazione di vertice (ovvero, dell'autorità che legittima le procedure e successivamente ne certifica gli esiti), ma dipende anche dal convergere sugli esami di una cultura diffusa, con gli atteggiamenti e le aspettative che ad essa si collegano. In altre parole, in un contesto poco sensibile al valore della conoscenza e al ruolo che essa riveste nell'educazione è improbabile che il criterio trascini i comportamenti verso l'alto, qualunque siano le definizioni formali. Al contrario, in presenza di una siffatta sensibilità anche da una definizione essenziale può derivare una retroazione consistente sul piano della qualità. È del tutto irrealistico, in ogni caso, attendersi retroazioni positive se la cornice ideologica (il criterio), nonché le procedure attraverso le quali si effettua la verifi-

ca non sono tali da suscitare consenso, in primo luogo fra quanti sono direttamente coinvolti nelle operazioni di verifica, ma più ampiamente, per la rilevanza sociale che gli esami assumono, nell'insieme del pubblico. La storia dei sistemi scolastici nel Novecento (in vari paesi anche nell'Ottocento) mostra quanto importante sia stata la connessione fra la definizione di pratiche per la verifica e l'estendersi della popolazione scolarizzata. Non solo: la ridefinizione del criterio o il ricorso a procedure innovative sono stati per lo più resi necessari dalla ricerca di un consenso sociale. In Francia già in età napoleonica si discuteva animatamente sull'attendibilità degli esami. Pochi decenni più tardi esplodeva, a Boston nel Massachusetts, il primo conflitto fra scuola e opinione pubblica di cui si abbia una adeguata traccia documentaria: l'oggetto del contendere era la qualità del servizio scolastico e la soluzione che consentì di risolvere la controversia fu il ricorso ad una prova di verifica uniforme, gestita da un'autorità sovraordinata rispetto alle scuole, tale da offrire al pubblico garanzie circa l'attendibilità dei dati. Per restare in Italia, converrà ricordare che la disciplina degli esami di Stato (*maturità*) definita dalla riforma. Gentile aveva, fra l'altro, l'intento di rassicurare la parte del pubblico che si rivolgeva alle scuole cattoliche circa l'uguaglianza delle condizioni di verifica degli allievi, qualunque scuola avessero frequentato. E va anche osservato che la disciplina del 1969, purtroppo varata come transitoria ma poi rimasta in vigore trent'anni, rispondeva ad una esigenza di crescita della scolarizzazione, in un contesto riformatore avviato con la creazione della scuola media unica nel 1962 e di cui si intravedeva la necessaria conclusione nella riforma della scuola secondaria superiore. Proprio l'applicazione della disciplina degli esami finali della scuola secondaria del 1969 ha fornito la riprova dell'efficacia retroattiva

della verifica dei risultati conseguiti nella scuola. Tale disciplina ha assunto, infatti, anche per il trascinarsi esasperante da una legislatura alla successiva del dibattito sulla riforma della scuola secondaria superiore, un ruolo regolatore sulle scelte delle scuole. Il criterio della verifica, tradotto nel dispositivo degli esami finali, appariva intriso di un'interpretazione globalizzante della cultura acquisita, poco sensibile al possesso di competenze specifiche, al punto da rendere casuale la determinazione delle discipline sulle quali una parte consistente delle prove si sarebbe svolta. La prova orale acquisiva una rilevanza del tutto anomala, e si affermava un modello apprezzabile di prestazione caratterizzata dalla disinvoltura con la quale un allievo riusciva a parlare *de omni et de nullo*.

Già negli anni Settanta erano evidenti i guasti provocati da quella disciplina degli esami e, a ben vedere, si trattava di guasti riferibili non solo all'esame in sé, ma alle retroazioni indotte sulle attività didattiche nella fase terminale degli studi secondari, e in particolare dell'ultimo anno. Gli insegnanti lamentavano che i loro allievi permanessero in una poco impegnata posizione di attesa fino all'indicazione da parte del Ministero delle materie d'esame, sulle quali poi concentravano l'attività degli ultimi mesi di scuola trascurando le altre.

L'utilità della riforma degli esami che ha incominciato ad essere applicata nel 1999 è consistita non tanto nella novità delle prove introdotte, quanto nella modifica delle retroazioni didattiche che ne risultava. Estendere la verifica all'insieme delle materie d'insegnamento rimuoveva l'atteggiamento attendista. Tener conto nel punteggio del profitto del triennio conclusivo degli studi secondari favoriva la continuità dell'impegno. L'introduzione di prove organizzate in modo inconsueto spingeva ad una ripresa di progettualità didattica (anche se sarebbe eccessivo considerare tali prove effettivamente innovative: forse lo

erano nella formulazione originaria del disegno di legge predisposto dal ministro Berlinguer, ma le modifiche del testo introdotte durante l'iter parlamentare hanno inciso in senso riduttivo proprio sugli aspetti che avrebbero conferito maggiore attendibilità agli esiti degli esami: valga per tutti il caso della terza prova scritta, che era stata originariamente prevista come una prova a carattere nazionale con finzione di ancoraggio per l'analisi dei risultati, ed è diventata invece una prova a struttura indefinita ed a formulazione locale).

Con tutti i limiti che si possono individuare nel dispositivo degli esami derivante dalla riforma Berlinguer, cinque punti hanno segnato un'inversione di tendenza rispetto al quadro preesistente:

- è stato ridefinito il criterio attraverso un riequilibrio fra apprezzamento delle competenze di settore e delle competenze che si usa indicare come *trasversali*;
- si è riconosciuta in modo esplicito la *continuità* fra le attività didattiche e la verifica terminale;
- pur essendo stata modificata la composizione delle commissioni d'esame, si è riaffermato il carattere di *sistema* della verifica finale, considerata espressione di un potere sovraordinato rispetto a quello delle

scuole, anche nelle nuove condizioni di autonomia che nel frattempo incominciavano a realizzarsi;

- si è attribuito il carattere di miglio e *approssimazione* alle soluzioni adottate, affermando la necessità di revisioni periodiche, che tenessero conto da un lato degli sviluppi del quadro culturale e tecnico dell'educazione, dall'altro dei risultati effettivamente conseguiti e dei problemi che determinate soluzioni rivelavano nella loro attuazione;
- infine – e questo è un aspetto realmente innovativo nella storia della scuola italiana –, si è ammesso che i processi decisionali che investono la scuola non possono derivare solo da scambi dialettici, ma richiedono analisi sistematiche dalle quali provenga una specifica accumulazione conoscitiva. È stato pertanto costituito l'Osservatorio Nazionale sugli Esami di Stato (Ones), operante presso il Cede, l'Istituto colpito da *damnatio memoriae* che ora può chiamarsi solo con l'orrido acronimo Invalsi.

Apparentemente, con l'anno scolastico 2001-2002 non molto è cambiato nel dispositivo della verifica finale. Tuttavia, quel non molto è bastato, come vedremo, a ridefinire il criterio e a far mutare di segno alle retroazio-

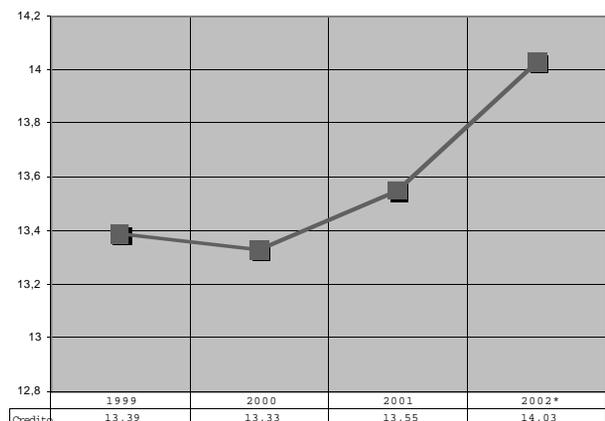


Figura 1. *Attribuzione di punti per il credito scolastico, dalla sessione 1999 alla sessione 2002* (Fonte: Ones. In questa tavola, come nelle successive, i dati della sessione 2002 sono marcati con un asterisco perché incompleti). L'incremento nella media del punteggio per il credito nell'ultimo anno è stato di circa mezzo punto.

ni. Quel che l'esperienza degli ultimi esami ha mostrato è che non si può alterare una funzione senza provocare riassetamenti sull'insieme del sistema. E se la funzione alterata ha carattere strutturale, per il fatto che è essenziale alla definizione del sistema stesso, l'effetto può essere devastante. È ciò che è avvenuto attenuando fin quasi a farla scomparire la funzione sovraordinata dello Stato nella verifica finale degli studi secondari. Le scuole hanno preso il sopravvento, e non solo le scuole dello Stato, che in qualche modo avrebbero avuto interesse a non colpire il valore simbolico degli esami finali, ma anche tutta la variegata compagine delle scuole private, beneficiate da un riconoscimento indifferenziato di qualità che non può che essere letto in chiave ideologica. Converterà considerare gli esiti della sessione 2002 degli esami di Stato, riferendoli a quelli delle sessioni precedenti. Il primo degli addendi che concorrono alla composizione del punteggio è il credito, ossia il riconoscimento collegato alla regolarità nell'avanzamento degli studi e al profitto conseguito nell'ultimo triennio.

Dai dati presentati nella figura 1 si ricava che le oscillazioni dal 1999 al 2001 si sono limitate a due decimi di punto, mentre nel 2002 l'incremento è stato di circa mezzo punto. Se tutte le condizioni fossero rimaste invariate, un simile incremento del credito potrebbe indicare che vi è stato un maggiore impegno didattico da parte delle scuole e una più intensa partecipazione da parte degli studenti. Mi chiedo se vi sia qualcuno disposto ad accreditare una simile interpretazione. Se passiamo ai punteggi attribuiti nelle prove scritte (figura 2) rileviamo medie quasi coincidenti, mentre negli anni precedenti apparivano abbastanza differenziate tra le tre prove, con una maggiore stabilità per la terza prova. Anche in questo caso, un osservatore proveniente da lontane galassie potrebbe concludere che si è trovato il modo di definire prove che, pur diverse per organizzazione, presentavano una difficoltà quasi equivalente. Un osservatore nostrano è probabile che giunga a conclusioni diverse. Un salto di qualità che, se corrispondesse ad apprezzamenti attendibili, farebbe ben sperare sulla situazione della scuola italiana è quel-

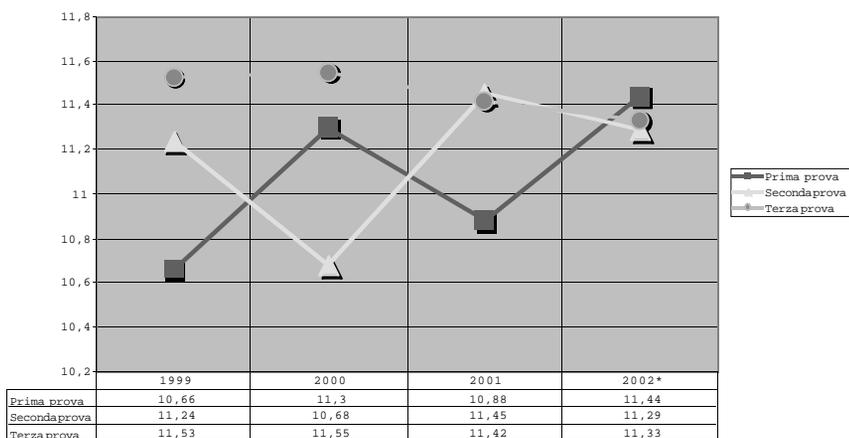


Figura 2. Punteggi medi attribuiti per le prove scritte. Si notino i valori quasi coincidenti nelle medie dei punti per la prima, la seconda e la terza prova e il valore massimo in corrispondenza della prima prova.

lo che emerge dalle medie dei punteggi attribuiti per il colloquio (oltre mezzo punto di incremento; cfr. figura 3). Già negli anni precedenti era stato osservato che l'esito degli esami era quasi completamente determinato dal punteggio della prova orale: le commissioni largheggiano nell'attribuire punti per consentire il raggiungimento della soglia minima per la promozione. In pratica, anche esiti molto negativi nelle tre prove scritte non impediscono di raggiungere la soglia dei 60 punti, se si considera che fra credito e colloquio possono raggranellarsi agevolmente una quarantina di punti. Ovviamente, se si possono avere dubbi sulla attendibilità dei punteggi attribuiti nelle prove scritte (specialmente la prova di composizione italiana e la seconda prova), i dubbi sono ancor più giustificati in relazione al colloquio.

L'incremento del credito, dei punteggi alle prove scritte e a quella orale non potevano non produrre una lievitazione nella media dei punteggi finali, che nel 2002 appare di quasi un punto e mezzo superiore a quella dell'anno precedente (figura 4), sfiorando i 76,5 punti su un massimo di 100. C'è da chiedersi

quali enormità siano state rilevate a carico di quel 2,8% di candidati (figura 5) che, malgrado il credito e l'uso complementare dei punti per l'orale, non sono stati promossi. E c'è anche da chiedersi come sia possibile che gli stessi studenti, così brillantemente promossi a luglio, si trovino spesso in difficoltà nell'affrontare, poche settimane più tardi, le prove di ammissione ai corsi di laurea universitari che, oltre tutto, riguardano competenze piuttosto generali e non, come gli esami di Stato, discipline specifiche, anche se almeno parzialmente in una chiave pluridisciplinare.

Mi sembra evidente, a questo punto, che i dati richiedono una lettura più complessa di quella consistente nella sola constatazione delle variazioni osservate nei valori medi. Qualunque persona assennata non potrebbe che stupirsi di fronte ad un quadro di generale miglioramento, che investe sia la didattica (come sembrerebbe indicare la media dei punteggi per il credito), sia i livelli di apprendimento degli studenti (punteggi attribuiti per le prove scritte e quella orale). E sarebbe uno stupore giustificato: nell'ultimo anno la scuola è stata dominata dall'incertezza,

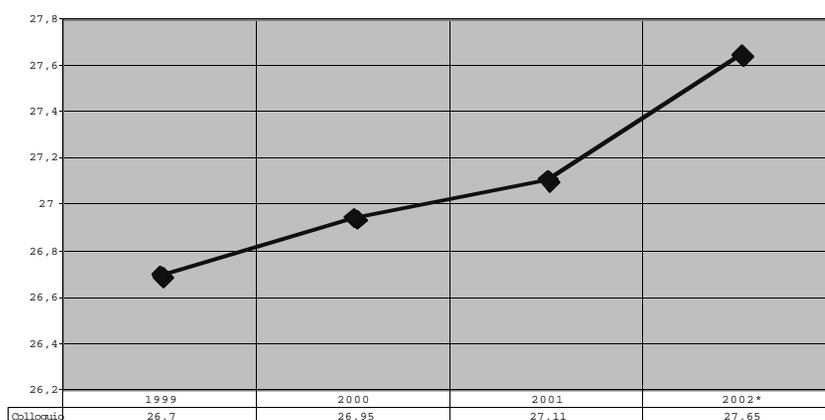


Figura 3. Punteggi medi attribuiti per il colloquio. I 35 punti a disposizione delle commissioni per l'apprezzamento del colloquio consentono di assicurare l'esito dell'esame anche a studenti che abbiano riportato punteggi decisamente negativi alle prove scritte.

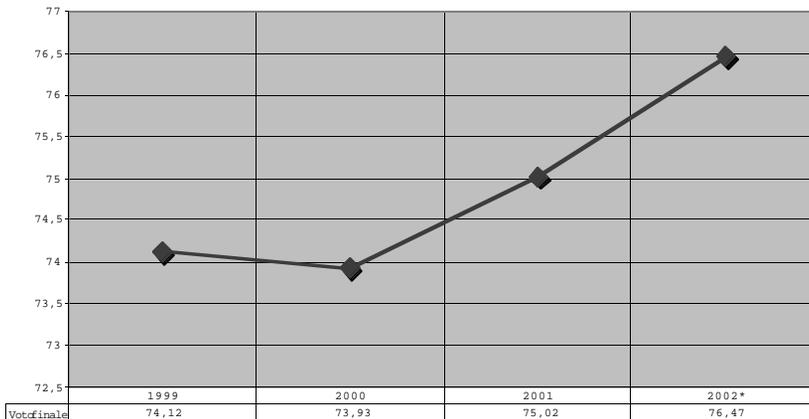


Figura 4. Punteggi medi finali. Nell'ultimo anno l'incremento dei punteggi medio finale è stato di circa un punto e mezzo.

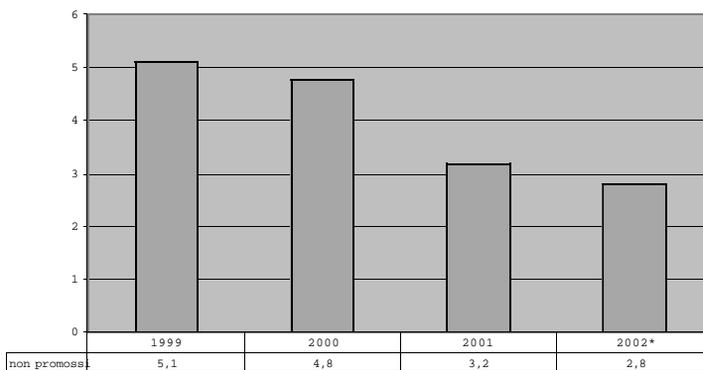


figura 5. Percentuale di insuccessi agli esami di Stato. Solo il 2,8% degli studenti non supera l'esame.

una riforma già approvata dal Parlamento è stata congelata, ne è stata annunciata una nuova e di ispirazione opposta. Per quel che riguarda gli esami di Stato non sono state intaccate le procedure ma è cambiata sostanzialmente la logica cui essi si ispiravano: si può dire che attraverso le modifiche introdotte negli esami, anziché rendere pubblica la verifica dell'attività delle scuole private, si sia finito col privatizzare le scuole pubbliche. È realistico pensare che in queste condizioni vi sia stato un generale miglioramento della capacità delle scuole di praticare l'educazione, come i punteggi sembrano

suggerire? In realtà, tutto quel che sappiamo è che in una condizione di privatizzazione degli esami quasi tutti gli studenti superano la prova d'esame e che i punteggi stanno lievitando in misura consistente. Un numero crescente di studenti raggiunge il punteggio massimo, e diminuisce il numero dei promossi col minimo (figura 6).

Quel che è chiaro è che le modifiche introdotte nella normativa sugli esami hanno reso ancora più difficili i problemi che la riforma entrata in vigore nel 1999 cercava di avviare a soluzione attraverso una strategia di lungo periodo. Certo, se si considerano solo i dati,

si può avere l'impressione che ci si muova comunque in un quadro di generale "clemenza" delle istituzioni, il cui effetto è di condurre ad una verifica la cui attendibilità non può che essere dubbia. Se invece si effettua un'analisi più accurata, che non si limiti solo agli esami, ma comprenda l'indicazione di un criterio – implicito o esplicito – di giudizio, si giunge a conclusioni diverse. Si può essere più o meno d'accordo con le soluzioni della riforma Berlinguer degli esami di Stato (specialmente col senno di poi, è difficile non rilevarne i punti deboli), ma è giusto riconoscere che quel provvedimento si proponeva un miglioramento della qualità degli studi. Il criterio indicato trasmesso alle scuole era dunque quello di rivedere l'organizzazione didattica al fine di ottenere un profilo culturale più solido sia per le conoscenze di settore, sia per le competenze trasversali. E si è trattato di un criterio che ha prodotto primi, importanti effetti: basti considerare la vivacità del dibattito che si è sviluppato sull'attuazione della riforma, l'impegno delle scuole negli

anni passati per l'adeguamento delle pratiche valutative, la copiosa letteratura di riflessione, di critica, di proposta pubblicata nel primo triennio di attuazione delle nuove norme. Questi segnali di vivacità della scuola hanno avuto una brusca caduta nell'ultimo anno scolastico: le scuole, ma anche gli studenti, hanno immediatamente capito che gli esami di Stato si sarebbero ridotti ad un adempimento interno. Il precipitoso uguagliamento delle regole fra le scuole statali e quelle private ha aperto un fronte concorrenziale, nel quale queste ultime hanno visto un'occasione per ampliare la loro quota di mercato. Il criterio a quel punto non era più culturale, che lo si condividesse o meno: contava solo la capacità di ottenere un risultato utile. C'è da chiedersi a che cosa si riduca il valore della certificazione pubblica degli studi, quando lo stato rinuncia ad esercitare il suo ruolo di verifica: è come porre una faina a guardia del pollaio.

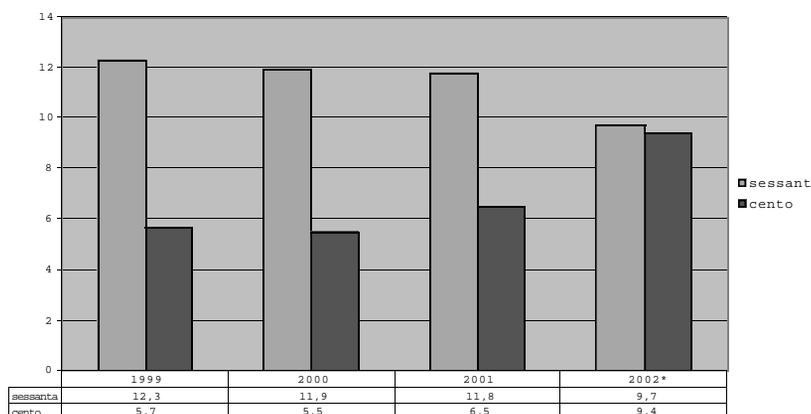


Figura 6. Percentuali degli studenti promossi con 60 e con 100. Il numero degli studenti che si collocano agli estremi della gamma è quasi uguale.

	credito scolastico	prima prova	seconda prova	terza prova	colloquio	VOTO
nordovest	– 0,028752 264	– 0,053982 038	– 0,086388 42	– 0,079053 529	0,023135 774	– 0,033413 779
nordest	0,097746 495	0,037908 063	0,073080 619	0,053730 052	– 0,009064 942	0,046243 617
centro	– 4,07016E 0,4	0,131031 314	0,144818 338	0,148466 167	0,051979 379	0,098969 703
sud	– 0,291066 477	– 0,113632 821	– 0,352925 859	0,209539 646	– 0,091895 209	– 0,167278 23
sudisole	– 0,369550 601	– 0,120471 517	– 0,056110 748	– 0,189949 009	– 0,228085 987	– 0,255965 217

Anno	Credito	Prima prova	Seconda prova	Terza prova	Colloquio	Voto finale	non promossi	sessanta	cento
1999	13,39	10,66	11,24	11,53	26,7	74,12	5,1	12,3	5,7
2000	13,33	11,3	10,68	11,55	26,95	73,93	4,8	11,9	5,5
2001	13,55	10,88	11,45	11,42	27,11	75,02	3,2	11,8	6,5
2002*	14,03	11,44	11,29	11,33	27,65	76,47	2,8	9,7	9,4