

AUDIZIONE SETTIMA COMMISSIONE SENATO

su affare assegnato n. 244

ESAMI DI STATO CONCLUSIVI DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE

Onorevoli Senatori,

la materia oggetto della presente audizione è molto ampia ed oggetto di dibattito da almeno venti anni, cioè a partire dalla legge 425 del 1997, che pose fine ad una “sperimentazione” nata per durare due anni e protrattasi per quasi trenta. Da quella legge ad oggi le variazioni sul tema sono state assai numerose e molte di essa sono apparse, ed appaiono tuttora, legate a iniziative parziali e settoriali, senza che si intraveda un coerente disegno complessivo. Si vuol dire che si è agito molto più spesso sugli strumenti (numero e tipologie delle prove, composizione delle commissioni, ponderazione dei diversi elementi del punteggio) che non sul senso della prova e sul posto che deve occupare nel disegno generale del nostro sistema di istruzione.

Non è possibile, nel breve spazio di un’audizione, affrontare la questione sotto tutti i molteplici punti di vista cui essa si presta. Ci si limiterà quindi a richiamarne solo alcuni.

La funzione degli esami “conclusivi di un ciclo”

Gli studiosi più qualificati, anche internazionali ¹, sottolineano come gli esami “finali” abbiano una funzione di retroazione sui corsi di studio che li precedono. In sostanza, gli insegnanti e gli stessi studenti tendono ad orientare i propri comportamenti in funzione della prova che sanno di dover affrontare. In questo senso, tale tipologia di esame è considerata come un importante fattore di qualità per i sistemi di istruzione.

Naturalmente, un tale effetto a ritroso risulta tanto maggiore quanto più ricorrono due condizioni:

- la prima è che l’esame costituisca un filtro “credibile”, cioè in grado di separare coloro che hanno raggiunto i livelli di conoscenze e competenze prescritti da coloro che non lo hanno fatto;

¹ Si veda, ad esempio, *Schleicher A., World Class – How to Build a 21st Century School System* – edito dall’OECD nel 2018

- la seconda è che la struttura della prova sia sufficientemente stabile nel tempo da permettere di traguardare ad essa e da prenderle le misure nei comportamenti degli attori durante i mesi e gli anni di avvicinamento al traguardo.

Nessuna di tali condizioni sembra sussistere nel panorama attuale e recente:

- per quanto riguarda la prima, la percentuale dei promossi rispetto a coloro che hanno sostenuto gli esami è stata nel 2019 del 99,6%; combinando tale dato con quello degli ammessi, si ha un tasso di passaggio del 96% rispetto agli iscritti dell'ultimo anno. Ora, se è vero che la qualità di una prova non si giudica dal numero dei bocciati, è anche vero che una prova con questi numeri non è in realtà una prova. E, comunque, non una prova in grado di orientare significativamente a ritroso i livelli di impegno e di apprendimento degli studenti interessati;

- per quanto riguarda la seconda, salvo errori di conteggio, negli ultimi venticinque anni la struttura della prova è stata modificata almeno otto volte: in media, una volta ogni tre anni. In particolare, se prendiamo a riferimento il DLgs. 62 del 2017, che rappresenta il più recente intervento "pesante" in merito, esso è stato, nell'ordine: a) rinviato di un anno nell'applicazione; b) modificato con provvedimento ministeriale nel 2018 (prova di storia e buste all'orale); c) rimodificato, sempre con una nota ministeriale, qualche settimana fa appena (obbligatorietà delle prove INVALSI e dello svolgimento dei percorsi PCTO e reintroduzione traccia di Storia). Ciascuno di questi interventi ha avuto le sue giustificazioni, più o meno persuasive a seconda dei punti di vista: ma è il fatto stesso che la struttura dell'esame sia così mutevole che lo rende, da una parte, ansiogeno e dall'altra poco in grado di svolgere una funzione pedagogica di orientamento dei comportamenti.

TreeLLLe si astiene dal formulare consigli sul primo punto, sul quale incidono troppi fattori di diversa natura. Sul secondo ritiene di raccomandare una stabilizzazione della struttura dell'esame per un periodo di tempo congruo, in modo da farne un traguardo riconoscibile nei contenuti e nelle modalità.

Esami di Stato?

La denominazione storica aveva un senso quando la natura dell'esame evocava una duplice funzione di garanzia: a) della qualità della preparazione dei singoli diplomati; b) della qualità del funzionamento della scuola di appartenenza. Essenzialmente, tale funzione era assicurata da una commissione tutta esterna e composta di docenti provenienti da territori anche assai lontani e diversi fra loro. In aggiunta, l'esame si svolgeva su tutte le materie, eventualmente sia attraverso prove scritte che orali, e la votazione era analitica, materia per materia.

Tale ultima caratteristica è venuta meno cinquanta anni fa, con la riforma Sullo, che ha introdotto il voto unico in sessantesimi e limitato l'esame a due prove scritte e due orali, una delle quali (ma, di fatto, entrambe) scelta dal candidato. La prima è stata cancellata nel 1994 dal Ministro D'Onofrio, che ha stabilito la provenienza regionale dei commissari (di lì a poco, divenuta provinciale) e, nel 1997, dalla legge 425, che ha introdotto la commissione "mista", con una metà di docenti interni.

Una prova così fatta è evidentemente influenzata in modo sensibile dalla componente “interna” e non avrebbe quindi titolo ad esser detta “di Stato”. Eppure, una prova nazionale avrebbe un senso, soprattutto in un paese, come il nostro, in cui lo Stato ha il monopolio del rilascio dei titoli di studio e mantiene loro un valore “legale”.

Che si tratti di un paradosso, che fra l’altro nuoce gravemente alla credibilità della prova agli occhi della pubblica opinione e del mondo del lavoro, lo prova il contrasto stridente fra le votazioni che escono dagli esami e gli esiti delle prove “standardizzate” nazionali, che – proprio in quanto standardizzate e nazionali – offrono un termine di riscontro omogeneo. E’ un dato ormai ricorrente – emerso con particolare chiarezza nel 2019 – che la distribuzione territoriale delle votazioni di esame segue un andamento inverso rispetto a quello delle prove standardizzate. I voti attribuiti dalle commissioni sembrano indicare che l’eccellenza del nostro sistema si colloca in Puglia e in Calabria, mentre la Lombardia ed il Piemonte seguono con molto distacco. Se si guarda alle prove INVALSI, (come pure a quelle PISA, una volta ogni tre anni) la situazione si capovolge.

Del resto, che il diploma non abbia alcun valore probatorio lo dimostra il fatto che: a) nei pubblici concorsi, esso è solo titolo di ammissione, ma non costituisce elemento di selezione, affidata a prove specifiche; b) nelle assunzioni private, ciascun datore di lavoro si riserva di accertare direttamente e in prima persona le competenze di chi vuole assumere; c) per l’accesso all’Università, sempre più spesso, occorre superare appositi test di ingresso. E dunque, di che stiamo parlando?

Delle due l’una: o si interviene per restituire credibilità all’esame conclusivo del ciclo, oppure sarebbe auspicabile togliergli l’etichetta di “esame di Stato”, ormai priva di significato. Oppure ancora, si ripensi alla collocazione ed alla vocazione dell’esame (vedi proposta successiva).

Prova di uscita o prova di entrata?

L’esame gentiliano era sia l’una che l’altra: certificava sia il positivo completamento degli studi che l’idoneità ad entrare nel mondo del lavoro, nelle sue diverse articolazioni. Quello attuale è in bilico fra queste due funzioni e non sa a quale dare maggior peso. Nel dubbio, non serve né all’una né all’altra.

Per esempio, se dovesse certificare conoscenze e competenze per il “dopo”, dovrebbe essere espresso con voti analitici, distinti per materie e non con un indistinto punteggio in centesimi, nel quale possono confluire elementi anche molto disparati fra loro. All’estero, quando si vuole trarre dall’esame finale elementi predittivi per il seguito, si fa così.

Ancora: da quando il punteggio si esprime in centesimi, il peso del “credito scolastico”, cioè degli esiti degli ultimi tre anni, interni alla scuola, è passato dal 25% al 30% e poi al 40%. Il senso è chiaro: dare un valore alla continuità dello studio e dei risultati, piuttosto che ad una prova concentrata nel tempo e limitata a pochi elementi. Si tratta di una scelta: che, come tutte le scelte, ha però un costo importante e cioè quello di accrescere il peso della scuola di provenienza rispetto a “quel che sta fuori”, ed in particolare al senso “pubblico” e “statale” della certificazione. Mettete insieme la

commissione per metà interna ed il punteggio per quasi metà dipendente dalle scelte della scuola e sarà facile comprendere come la natura “statale” risulti fatalmente sempre più marginale. Come prova del resto, anche la già citata contraddizione fra le prove realmente nazionali, come quelle INVALSI, e i voti d’esame.

E dunque, al di là della consapevolezza che se ne ha, che è scarsa, la prova è attenta a quel che viene prima e non a quel che verrà dopo. Avrebbe allora più senso trasferirne l’onere del tutto sulla scuola frequentata ed eliminare l’impegnativo, quanto insostenibile, riferimento alla malleveria dello Stato sui suoi contenuti. In sostanza, demandare ad uno scrutinio finale il compito di accertare il grado di preparazione dei candidati. Un semplice confronto comparativo mostra che gli scrutini finali degli anni precedenti l’ultimo risultano spesso assai più severi dell’esame finale, inanemente definito di Stato.

Un compromesso accettabile potrebbe consistere nel separare la funzione di “uscita” da quella di “entrata” nel mondo adulto. La prima, obbligatoria per tutti, sarebbe da affidare ad uno scrutinio finale del consiglio di classe. La seconda, volontaria, riservata solo a chi vuole andare all’Università ed affidata a commissioni universitarie. Universitarie, ma non di Ateneo: per evitare fenomeni distorsivi legati ai localismi e per mantenere una funzione di garanzia pubblica, gli esami dovrebbero essere affidati a commissioni composte di docenti universitari, ma nazionali; e rilasciare titoli di ammissione spendibili in tutti gli Atenei. Un tale esame, oltre ad essere volontario, dovrebbe svolgersi solo su alcune materie “propedeutiche” o “predittive” rispetto alla facoltà prescelta.

Naturalmente, ci si rende conto che una tale innovazione cambia totalmente l’immagine dell’esame e quindi il suo effetto di retroazione sul corso degli studi. Ma, nel bilanciamento dei costi e dei benefici, sembra a TreeLLLe che esso avrebbe almeno il pregio di fare chiarezza. Il numero dei “diplomati”, cioè di coloro che escono dalla scuola superiore non potrebbe crescere ancora (rispetto all’attuale 99,6%): se mai l’esito sarebbe più severo di adesso, ma non di meno. Ma l’esame di Stato sarebbe altra cosa, che verosimilmente interesserebbe non più del 30% dei diplomati; si terrebbe su pochissime materie; sarebbe rapido e credibile; recupererebbe il valore di esame nazionale.

De minimis

Le questioni fin qui toccate sono “di massima”, cioè di sistema. A complemento, TreeLLLe intende esprimere un breve commento rispetto agli ultimi interventi annunciati dalla recente nota ministeriale.

Il tema di Storia

Ben venga la sua reintroduzione: ma, se ci si limita a questo, serve a poco. Giustamente era stato detto che la traccia storica era scelta solo da una piccola minoranza dei candidati: intorno al 2%. C’è allora da chiedersi perché questo accadesse e come lo si potrebbe evitare.

Una prima risposta viene dalla constatazione che Storia, negli attuali piani di studio, è sempre una disciplina “accessoria”, cioè attribuita come seconda materia al docente di una disciplina “forte”, che finisce con l’essere prevalente nelle sue cure. Nei Licei, si tratta di Filosofia; nei Tecnici e nei Professionali, di Italiano. Chiunque abbia esperienza di scuola sa che ogni insegnante cui siano attribuiti due insegnamenti tende a privilegiarne uno, cui dedica tempo e passione maggiori: e quest’uno non è mai la Storia.

TreeLLLe propone quindi di sperimentare, in abbinamento con la reintroduzione della traccia storica, una diversa struttura delle cattedre, in forza della quale Storia venga attribuita in esclusiva ad un docente apposito, che ne faccia quindi l’oggetto delle sue cure esclusive.

In aggiunta, propone di sperimentare – in parallelo alla tradizionale modalità “sequenziale” con cui essa viene attualmente insegnata – una modalità “tematica”, attraverso cui i grandi temi che hanno attraversato la vita dell’umanità e dei popoli vengano approfonditi con un approccio diacronico, ma centrato sul “perché” e sulle “connessioni” piuttosto che solo sul “cosa” (date, trattati, guerre e vicende nazionali).

Il sorteggio delle buste

Non era previsto da norme di legge e quindi è stato agevole eliminarlo. La domanda è: è stato anche opportuno? Si è detto: era ansiogeno. Forse: ma, nell’unica occasione in cui è stato praticato, la percentuale dei promossi è stata del 99,6%. Difficile pensare che, senza le buste e l’ansia che si assume esse abbiano indotto, i risultati potessero essere ancora migliori.

E dunque: o l’ansia non c’era o essa non ha avuto effetto così negativo. Si tratta in realtà di un dettaglio, che forse non merita il tempo che gli si sta dedicando. Tuttavia, un esame come quello finale ha sempre un valore simbolico: se si riuscisse nell’impresa di azzerarne ogni valenza sfidante, non avrebbe neppure senso svolgerlo. Una delle poche cose su cui tutti i commentatori ed i pedagogisti concordano da sempre è che si tratta “di un rito di passaggio”, di una prova antropologica. Visto che non è che poi alla fine si sia sparso tutto questo sangue innocente, perché preoccuparsi tanto di depotenziarla?

Tanto più che la cerimonia delle buste, al di là delle sue implicazioni un po’ spettacolari o delle evocazioni televisive, offriva però una reale garanzia di imparzialità e di pari condizioni fra i candidati. Difficile non pensare che, abolendola, non prenda un peso comparativamente maggiore l’aspetto della “relazione” o dell’empatia fra la commissione ed i singoli candidati. E che, in concreto, alcuni si trovino a fronteggiare prove più ardue di altri. Ne valeva la pena? Senza alcun intento polemico né restaurativo, TreeLLLe ritiene di no.

Roma, 3 dicembre 2019

Antonino Petrolino (chairman forum TreeLLLe) / Attilio Oliva (presidente e fondatore di TreeLLLe)