

Bocciatura, recupero, diploma: e se smettessimo di *far finta*?

"Insegnare", 1997, n. 9, pp. 39-41

Un anno fa ha suscitato un certo scalpore l'appello firmato da un migliaio di docenti secondari, con l'adesione di universitari, i quali denunciavano un collasso catastrofico della scuola, conseguenza tra l'altro dell'abolizione degli esami di riparazione improvvisata dal ministro D'Onofrioⁱ. L'aura di catastrofe, specialmente se avvolge la scuola, ha sempre un suo fascino, e il documento ha avuto echi favorevoli. Nel commentarlo su "Italiano & oltre", Raffaele Simone scriveva che «la nostra scuola promette ormai una promozione sicura a tutti, ed ha perso così ogni capacità di formare ragazzi preparati»ⁱⁱ. Poco dopo usciva una ricerca ISTAT sulla selezione scolasticaⁱⁱⁱ: nelle scuole pubbliche la media generale dei bocciati è del 17,2% (quasi un ragazzo ogni cinque), nel primo anno delle superiori è del 23,2% (il 29,1 % - quasi uno ogni tre - negli istituti professionali). I dati sono riferiti all'anno scolastico 1992-93; per l'anno successivo mostrano una lieve flessione (ma non sono disaggregati per scuole pubbliche e private - queste ultime molto più generose nel promuovere). Può darsi che dopo l'abolizione degli esami di riparazione ci sia stato un calo ulteriore, ma la mia impressione (per quello che possono contare episodiche informazioni personali) è che non sia stato un tracollo.

Naturalmente l'indice delle bocciature, se basta a denunciare l'inadeguatezza della scuola ai suoi compiti, non garantisce la qualità dell'istruzione che acquisiscono i promossi. E' fin troppo probabile che anche molti di loro non siano preparati, ma quel che possiamo dire in proposito resteranno chiacchiere da caffè fino a quando non avremo un sistema nazionale di valutazione capace di condurre indagini mirate e tempestive; purtroppo non so se il *quando* riguarda noi o i nostri nipoti, dato che ho la sensazione che nel programma di riforme del ministro questo punto (che dovrebbe essere prioritario) sia finora il meno elaborato.

Nel frattempo, invece di continuare a disputare se le bocciature sono troppe o troppo poche, varrebbe la pena di interrogarsi sulla funzione di questo istituto, e chiedersi se è necessario che resti in eterno come è. La bocciatura è raramente una forma di "recupero", lento e dispendioso; è più spesso una forma di espulsione dall'istruzione (il numero dei ripetenti è molto inferiore a quello dei bocciati), o anche di lento e dispendioso "orientamento" (molti bocciati si iscrivono a scuole di tipo diverso). La sola funzione che ne giustifica l'esistenza è quella di sanzione: una scuola che creda in quel che fa deve poter prospettare conseguenze indesiderabili a chi non risponde alle sue esigenze minime, altrimenti tutto diventa indifferente: studiare o non studiare, capire o non capire, comportarsi civilmente o incivilmente.

Ma la bocciatura è uno strumento di sanzione impreciso e rozzo. Nei casi, purtroppo numerosi, in cui sancisce il fallimento totale di uno studente (o, che è lo stesso, della scuola nei suoi confronti), è probabilmente inevitabile, ma dovrebbe essere accompagnata da interventi di orientamento inteso come aiuto a ridefinire il proprio progetto formativo; oggi nessuno ha istituzionalmente questo compito, ed è un'altra grave lacuna a cui bisognerebbe provvedere. Ma pensiamo a un altro caso frequente, quello dello studente che è gravemente impreparato solo in una parte delle cose che dovrebbe sapere; in questo caso la bocciatura è un intervento troppo severo e inutilmente dispendioso, perché costringe a ripetere anche ciò che si è imparato, e nei

ⁱ Il testo è apparso su "Insegnare", n. 1/1996, pp. 49-50. Qualcuno lo ha chiamato "l'appello dei mille intellettuali"; io preferirei parlare dei mille "sottonotati docenti", che è l'espressione con cui i firmatari si qualificavano, palesando la mentalità da scrivano di chi ha redatto il testo.

ⁱⁱ "Appelli da una scuola sgonfia", in "Italiano & oltre", n. 1/1996, p. 4.

ⁱⁱⁱ ISTAT, *La selezione scolastica nelle scuole superiori*, "Argomenti" n. 1/1996.

fatti diventa spesso inefficace: chi se la sente di bocciare per l'insufficienza in una, due (anche tre) materie? non resta che *far finta* che lo studente le abbia apprese; e sia chiaro che questo è sempre accaduto, anche attraverso l'esame di riparazione. In realtà la promozione o bocciatura, in quanto globale, finisce per essere un giudizio sulla persona, più che sulle competenze; come manifesta, a conclusione degli studi, la sublime idiozia del concetto di "maturità" (che un disegno di legge governativo mi pare voglia finalmente rimuovere). In altri termini: siccome Pierino è complessivamente un bravo ragazzo e alcune cose le ha imparate, *facciamo finta* che sappia anche l'inglese (o la matematica, o la storia).

L'alternativa da cercare dovrebbe prevedere una sanzione differenziata per singole competenze, a cui conseguirebbe una possibilità di percorsi formativi differenziati; è ciò che l'ultima circolare sui "corsi di recupero"^{iv} comincia ad accennare, preannunciando «un sistema di debiti formativi capaci di consentire all'alunno di colmare le carenze accertate nel successivo anno scolastico»: ma è chiaro che finché l'intervento si riduce a qualche corso affrettato la flessibilità è fittizia, come lo è quasi sempre il recupero. Il *Progetto di riordino dei cicli scolastici* diffuso dal Ministero nel gennaio scorso prevede una flessibilità molto più corposa: nella *scuola dell'orientamento* gli insegnamenti di indirizzo sarebbero organizzati in moduli quadrimestrali «con possibilità di passare dall'uno all'altro, di compensare eventuali carenze in quello successivo attraverso l'introduzione del "debito scolastico" e (...) di ripetere solo un segmento invece che l'intero anno scolastico». Non dovrebbe essere impossibile immaginare qualcosa di analogo anche al di là delle opzioni di indirizzo, una volta che le scuole cominciasse a usare la libertà di organizzazione degli orari prevista dalla legge-delega sull'autonomia: se un certo numero di insegnamenti fossero organizzati per moduli quadrimestrali, allora forse ci sarebbe posto anche per moduli di recupero reale, da organizzare nei periodi in cui il modulo principale "tace".

Ma non possiamo assumere a priori che tutte le carenze si recuperino nell'arco di un ciclo scolastico; se lo facessimo, prima o poi ci ritroveremmo a *fingere* ciò che non è. La differenziazione dovrebbe essere sancita anche a livello di diploma finale. Nella scuola dell'orientamento questo è ovvio per le discipline di indirizzo, e quanto agli insegnamenti comuni forse non c'è differenziazione e "debito finale" possibile; c'è se mai da chiedersi se la certificazione di assolvimento dell'obbligo debba includere automaticamente la certificazione di competenze acquisite (l'identificazione delle due nell'attuale diploma di scuola media è una delle *finzioni* del nostro sistema), ma questo è un altro discorso. Ma il diploma terminale della scuola superiore deve per forza riferirsi in modo indifferenziato a tutto ciò che è richiesto da un certo titolo di studio?

Anche su questo il *Progetto* ministeriale fa un accenno interessante: «Naturalmente il diploma finale di una scuola siffatta dovrà indicare le conoscenze e le abilità raggiunte». Spero che questo non significhi ricopiare burocraticamente nel diploma un certo profilo previsto dal piano di studi, ma indicare analiticamente quali prove si sono superate e quali no. Per esempio: a molti giovani la scuola non riesce a insegnare decentemente la lingua straniera prevista nel curriculum (o le due); ma se l'esame finale è superato nel complesso (spesso senza nessuna prova in materia), il titolo di studio *farà finta* che lo studente la (le) sappia. Sarebbe più serio e credibile un diploma che specificasse che Tizio ha conseguito un certo standard di competenze in Italiano, Matematica, Ragioneria..., e non lo ha conseguito in altre materie. Questo comporterebbe la possibilità per lui di ripresentarsi in anni successivi per cercar di ottenere i pezzi del suo diploma di cui sentisse la

^{iv} Circolare n. 492 del 7.8.1996.

mancanza (di cui il mercato del lavoro o le norme di accesso ai corsi di laurea gli facessero sentire la mancanza); e anche la possibilità di scegliere a quali prove presentarsi.

Il sistema attuale a valutazione globale ha un grave effetto di deresponsabilizzazione e infantilizzazione: lo studente non ha niente da scegliere, il suo traguardo finale è stabilito in tutti i dettagli, e se evita la sanzione drammatica della bocciatura lo conseguirà comunque; è oggetto e non protagonista del suo percorso formativo. Nell'ipotesi che sto cercando di delineare lo studente di scuola superiore, finalmente trattato da adulto, potrebbe scegliere a quali traguardi puntare, e in quali tempi, costruirsi un progetto personale, rimediare a errori passati; il suo diploma (l'insieme dei suoi certificati di studio) attesterebbe quello che ha e non ha fatto, ha e non ha imparato.

Un altro motivo per prendere in considerazione quest'ipotesi è che l'esplosione dei saperi, unita all'ideale della formazione globale, ci hanno portato a sovraccaricare i curricula, che sempre più si propongono di «fare *tutto insieme di tutto un po'*», come dice il *Progetto* (e se questo è impossibile, si può sempre *far finta...*); il Progetto Brocca è stato l'espressione più seria e organica di questa tendenza, e ha avuto il merito di mostrarne i limiti. La differenziazione dei diplomi potrebbe essere un passo nella direzione di un sistema di istruzione che si proponga traguardi meno ambiziosi e più verificabili, riconoscendo che non è realistico pensare che *tutti* imparino *tutto* nell'arco di tre o cinque anni.

Qualche elemento di differenziazione dei diplomi potrebbe essere introdotto anche subito, in occasione della prevista riforma dell'esame finale, cominciando da materie o gruppi di materie più facilmente separabili, come le lingue straniere, o il gruppo delle discipline specifiche di un indirizzo.

In un futuro meno prossimo, il sistema dei diplomi potrebbe diventare anche più accentuatamente modulare, in modo da dare spazio a quegli «elementi di flessibilità che consentano, nelle scelte opzionali, la libertà di abbinamenti culturali e professionali che aprano la via anche a strade fino ad oggi inesplorate» (cito ancora il *Progetto*, e aggiungo: da perseguire anche individualmente). Questa prospettiva non esclude che si possano discutere alcuni correttivi ai rischi di una flessibilità sregolata:

- può darsi che certi gruppi disciplinari che definiscono un profilo professionale debbano essere considerati indivisibili;
- si può decidere di considerare un certo nucleo di insegnamenti di base come un prerequisito indispensabile per qualunque certificato di studio; ma a quel punto il diploma di Italiano per esempio, o di Matematica, dovrebbe essere scisso in un livello di base, necessario a tutti, e in un livello avanzato opzionale (oggi si preferisce *far finta* che chiunque sappia decentemente leggere e scrivere, e dunque è ragionevolmente "maturo", sia un saggista raffinato - tema della maturità - e un esperto di storia e analisi letteraria - prova orale di Italiano).

Una precisazione mi pare opportuna: l'ipotesi di modularità dei diplomi qui delineata *non è* l'abolizione del valore legale dei titoli di studio. Ne aumenta la molteplicità, li adatta a progetti formativi individuali, ma insieme vuole garantirne una maggiore attendibilità, dunque un maggior valore. Questo comporta che si miri a esami per quanto possibile seri e obiettivi; un'ipotesi potrebbe essere affidarli a commissioni specifiche per discipline o gruppi disciplinari, di ambito distrettuale o (per le materie meno frequentate) provinciale; se queste potessero valersi di indicazioni di standard di riferimento fornite da un servizio nazionale di valutazione, i loro giudizi potrebbero essere un po' meno assurdamente aleatori di quelli che vengono dati oggi agli esami di maturità.

In questo quadro sarebbe esaltata l'iniziativa autonoma delle scuole: esse dovrebbero organizzare corsi (forse serali) per coloro che intendono conseguire un nuovo diploma parziale dopo la conclusione della frequenza scolastica normale, e potrebbero competere virtuosamente nell'arricchire l'offerta formativa in funzione di una gamma più ampia di diplomi. Se l'autonomia non metterà le scuole in grado di fare queste cose, sarà irrealizzabile non solo questa idea, ma qualunque idea di riforma.

Mi rendo conto di aver delineato ipotesi in qualche misura avveniristiche e forse utopiche (anche se, ripeto, ci sono elementi attuabili da subito). Ma un merito non secondario dell'iniziativa riformatrice avviata da questo governo è di averci ridato la voglia di pensare in grande.