



Ministero della Pubblica Istruzione

Direzione Generale del Personale e degli AA.GG. e Amm.vi - Div XII
Sistema Informativo - Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria

Giugno 1999



La scuola che cambia: dal vecchio al nuovo Esame di Stato

Agenzia
Scuola



Luiss
Management

Hanno collaborato alla ricerca:

Per il **Ministero della Pubblica Istruzione** - Direzione Generale del Personale e degli Affari Generali e Amministrativi - Divisione XII:

Alessandro Barilà (Dirigente del Servizio di supporto alle decisioni)

Cristina Cantoni

Adriana Giuliano

Giuseppe Mignosi

L' **Agenzia per la Scuola** (Electronic Data System Italia S.p.A. e Luiss Management) ed in particolare:

per la EDS Italia S.p.A. - Divisione Pubblica Istruzione:

Sergio De Martino (Responsabile del Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria)

Maria Lidia Fedele

Sabina Aiello

Cecilia Frale

Margherita Izzo

Simonetta Ruscigno

Grazia Pisano

Sergio Sala

per la Luiss Management:

Francesco Bisanti

Rosario Drago

Fabio Piacenti

Giorgio Porrotto

Osservazioni, contributi e suggerimenti al contenuto del presente lavoro potranno essere inviati a:

Ministero della Pubblica Istruzione

Direzione Generale del Personale e degli AA.GG. e Amm.vi

Divisione XII - Servizio di supporto alle decisioni

all'attenzione del dott. Alessandro Barilà

fax: 06 5849.2628

EDS Italia S.p.A.

Divisione Pubblica Istruzione

all'attenzione del dott. Sergio De Martino

fax: 06 51038.349

Luiss Management

all'attenzione del dott. Francesco Bisanti

fax: 06 85222.472

Indice

Presentazione	pag. I
Introduzione	pag. 1
1. L'esame di maturità negli anni	pag. 4
1.1 <i>I precedenti</i>	pag. 4
1.2 <i>Il dibattito pedagogico</i>	pag. 6
1.3 <i>L'esame del '69</i>	pag. 8
1.4 <i>Aspetti comparativi</i>	pag. 12
2. Candidati e commissioni	pag. 17
2.1 <i>I candidati</i>	pag. 17
2.1.1 <i>I candidati dell' a.s. 1997/98</i>	pag. 20
2.1.2 <i>I candidati dell' a.s. 1998/99</i>	pag. 23
2.1.3 <i>I candidati nella scuola statale e non statale - a.s. 1998/99</i>	pag. 26
2.2 <i>Le commissioni</i>	pag. 29
2.2.1 <i>Presidenti e commissari d'esame</i>	pag. 34
2.2.2 <i>Nomine "solo in caso di necessità" e provenienza territoriale dei membri delle commissioni</i>	pag. 37
2.2.3 <i>Provenienza curriculare dei presidenti di commissione</i>	pag. 41
2.2.4 <i>Presidenti e commissari d'esame: le sostituzioni</i>	pag. 43
3. Gli esiti degli esami	pag. 46
3.1 <i>Le prove d'esame</i>	pag. 46
3.2 <i>La documentazione</i>	pag. 52
3.3 <i>I candidati maturi e non maturi e le votazioni conseguite</i>	pag. 57
3.4 <i>I candidati interni ed esterni</i>	pag. 67
3.5 <i>La maturità nei corsi sperimentali</i>	pag. 70
4. Le prospettive della nuova formula dell'esame di Stato	pag. 73
4.1 <i>Le prospettive di "tenuta"</i>	pag. 73
4.2 <i>Le prospettive di "giusta durata"</i>	pag. 76

Bibliografia

pag. 81

Presentazione

Il rapporto sull'esame di maturità, dal suggestivo titolo *La scuola che cambia: dal vecchio al nuovo esame di Stato*, intende offrire significativi spunti di riflessione retrospettiva su un modello d'esame finale che, varato in via sperimentale nel 1969, ha segnato per un trentennio la vita delle passate generazioni.

Relegato in soffitta dalla legge di riforma del 10 dicembre 1997 n. 425, il vecchio esame di maturità cede il passo da questo anno ad un esame totalmente diverso sia per finalità, contenuti e procedure di valutazione che per modalità di svolgimento e modelli di certificazione.

Obiettivo fondamentale della vecchia legge era quello di misurare la "maturità" dello studente e valutare le sue attitudini per un immediato ingresso nel mondo del lavoro o per il prosieguo degli studi universitari. E per decidere di questa maturità si tirava a sorte sulle prove da sostenere: un gioco di bussolotti che provocava il sollievo di alcuni e lo sconforto di altri. Il risultato delle prove di maturità si andava a misurare in termini positivi per coloro che avevano trovato corrispondenza tra le proprie preferenze disciplinari e il sorteggio; in termini meno positivi per gli altri. La maturità però non doveva dipendere dagli interessi, bensì dalla capacità di cimentarsi con le materie di insegnamento in maniera intelligente e produttiva.

Tale principio, che pur avrebbe potuto dare qualche promessa di una formazione scolastica meno nozionistica, meno schematizzata e più aperta alle dinamiche sociali, non ha però trovato mai applicazione, per cui la trentennale sperimentazione degli ormai ex esami di maturità, se non è stata proprio un fallimento, non ha però soddisfatto le aspettative della scuola e della società. Ha prodotto effetti positivi sul piano della creatività e della capacità di assumere atteggiamenti critici e consapevoli da parte dei giovani, ma non ha saputo conciliare questi aspetti con quello altrettanto importante di rendere i contenuti disciplinari adeguati al rinnovamento, senza perdere di vista il significato storico su cui tali contenuti devono necessariamente continuare a sostenersi.

Ciò che però ha reso sempre più debole e più facilmente attaccabile il vecchio esame è stata proprio la pretesa di voler valutare la personalità globale, cioè a dire la "maturità" del candidato. Il concetto di maturità, infatti, esaminato da diversi punti di vista e variamente criticato in chiave docimologica e didattico-pedagogica, è un concetto troppo ampio che, per la sua genericità, implica da parte degli esaminatori la ricerca, nella personalità del candidato, di atteggiamenti e

aspetti che non è sempre facile individuare e valutare, stante la mancanza di indicatori di riferimento chiaramente definiti.

Il concetto di maturità è invece sostituito nel nuovo esame dall'accertamento, dalla valutazione e dalla certificazione delle conoscenze, competenze e capacità acquisite secondo il piano di studi, che sono tutti elementi più circoscritti e definiti e quindi più facilmente misurabili.

Tale profonda innovazione ha inoltre il merito di porre la scuola italiana al passo con quelle dei Paesi avanzati dove gli studi secondario-superiori si concludono con un esame che verifica le effettive conoscenze e competenze acquisite dagli allievi e non invece il grado di maturità. Ne consegue il totale rinnovamento della struttura del diploma finale, che, per la puntuale certificazione delle competenze e la trasparenza del curriculum seguito da ogni studente, si allinea ai modelli rilasciati nei paesi dell'Unione Europea, con i quali può ora compararsi e circolare oltre i confini nazionali.

Il passaggio dal concetto di "maturità" a quello delle "competenze" segna una svolta importante, che riguarda certamente l'esame conclusivo degli studi, ma che si ripercuote sugli stessi processi didattico-pedagogici, dato che ciò che guida un processo formativo è soprattutto il fine cui esso è destinato e i comportamenti reali che sono attesi dai soggetti interessati.

Il nuovo esame infatti è destinato ad impegnare sempre più i docenti in una nuova organizzazione della didattica, orientata sulla lettura dei saperi disciplinari in chiave di obiettivi e competenze specifiche che, per ciascuno studente, dovranno essere accertati e certificati in sede d'esame.

Elemento propulsore di tale processo innovativo sono i contenuti delle prove d'esame, le cui finalità e la cui struttura sono pienamente coerenti con l'avanzamento della ricerca pedagogico-didattica e con il progresso scientifico-tecnologico.

Basterà riferirsi alla prima prova che è intesa soprattutto ad accertare la padronanza della lingua italiana nella sua funzione comunicativa e non più soltanto in quella acculturante, come avveniva nella scuola gentiliana. E si comprenderà in tal modo come, in un quadro linguistico rinnovato si facciano strada, accanto al tema tradizionale, nuovi modelli di scrittura e di produzione linguistica, quali il saggio breve e l'articolo di giornale, previsti dal decreto ministeriale sulle modalità di svolgimento della prima prova scritta per questo primo anno di applicazione della legge.

Una chiara conferma degli intrecci sempre più stretti esistenti tra la legge sul nuovo esame e gli altri provvedimenti che si vanno disegnando sul telaio dell'innovazione è costituita dalla

terza prova. Predisposta dalla Commissione in riferimento diretto al lavoro didattico svolto dalla classe nell'ultimo anno, tale prova, valorizzando la libera progettualità della scuola, si colloca nella prospettiva della piena attuazione dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche. La previsione, all'interno della prova, dell'accertamento di una lingua straniera, destinata a divenire lingua veicolare nella scuola riformata, tende a colmare una grave lacuna del nostro sistema formativo, un vero e proprio handicap, che è in certo modo una conseguenza della perifericità del nostro Paese rispetto all'Europa.

Diverse sono infine le modalità di svolgimento della prova in questione, ma tutte collegate alle varie esercitazioni e ai differenti moduli presenti nella prassi didattica dei nostri ordini di studio.

In linea con il nuovo ruolo dei linguaggi e della multidisciplinarietà, quale emerge dal documento dei "Saggi" sui Saperi, è poi l'impianto pluridisciplinare della terza prova e del colloquio, nel quale un varco si apre anche alla presentazione di lavori multimediali.

Tra i punti qualificanti il nuovo esame di Stato sono, secondo quanto ormai tutti riconoscono, la puntuale valutazione della carriera scolastica dello studente e la valorizzazione delle sue personali esperienze culturali e artistiche compiute anche al di fuori della scuola. Tale valutazione, che la vecchia legge affidava alla Commissione, senza alcuna indicazione operativa, si traduce ora nell'attribuzione del punteggio di credito scolastico e di credito formativo ad opera del Consiglio di Classe.

Attribuzione del punteggio, predisposizione del documento conclusivo che esplicita obiettivi, contenuti, metodi, organizzazione e risultati dell'attività svolta nell'ultimo anno, chiamano comunque in causa il Consiglio di Classe, riaffermandone un nuovo ruolo nella irrinunciabile opera di programmazione dei percorsi formativi ed educativi e in quella di realizzazione delle attività didattiche e di valutazione delle prestazioni degli allievi.

Il nuovo esame di Stato, attraverso la indicazione dei nuovi criteri e delle nuove modalità di svolgimento delle prove e di attribuzione del punteggio, presuppone, come si è visto, la realizzazione di un progetto formativo fondato sulle esperienze e sul significato dei saperi.

La nuova struttura dell'esame sollecita infine l'immagine di una scuola "trasparente", come luogo nel quale tutti gli operatori, studenti, docenti, genitori sono al corrente di quanto accade al suo interno e sono tutti impegnati in un laboratorio capace di sperimentare e rinnovarsi sulla base di antichi e nuovi saperi.

Una stimolante sollecitazione a riflettere sugli intrecci tra antichi e nuovi saperi e sulla tensione culturale che li ha animati nel tempo proviene senza dubbio dal presente Rapporto, dove la vicenda degli esami finali corre sul filo della storia della scuola e al tempo stesso della società.

Dalla legge Casati del 1859 e dalla riforma di Giovanni Gentile del 1923 e dalla fase sperimentale del 1969 fino alla riforma del 1997, il Rapporto ripercorre le tappe più significative di un processo formativo che attraverso dibattiti politico-culturali e didattico-pedagogici ha segnato la vita della scuola italiana in epoche diverse.

Particolare interesse suscita inoltre, in questa pubblicazione, la comparazione degli elementi fondanti del nostro esame finale con quelli dei paesi europei; una comparazione condotta su un ampio spettro e adeguatamente documentata e argomentata.

Nel solco della migliore tradizione delle indagini sugli esami di maturità effettuate dal Sistema Informativo del Ministero della P.I. si colloca la parte centrale del Rapporto, che registra dati e informazioni su commissioni, candidati ed esiti degli esami, rilevati e tabulati con rigore e puntualità, grazie all'impiego di apposite risorse professionali e tecnico-strumentali.

Sempre teso è nel Rapporto il filo che annoda il vecchio esame al nuovo: quest'ultimo, nel riceverne la eredità, per quanto magra essa possa risultare, si proietta nel 2000 con tutte le sue potenzialità di "tenuta" e di "giusta durata", pronto in ogni caso ad accogliere la sfida della nuova scuola del terzo millennio.

Introduzione

L'anno scolastico che si sta concludendo è quello del debutto del nuovo esame di Stato che, dopo anni di sperimentazione, è stato introdotto dalla legge 425/97 recante disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore.

Questa legge è parte integrante di un disegno molto più ampio e complesso di riforma dell'intero sistema scolastico italiano il quale sta facendo uno sforzo senza precedenti per dare al Paese un sistema di istruzione più efficace e pronto a raccogliere le istanze provenienti da più parti, dal mondo produttivo, dai giovani che si affacciano sul mercato del lavoro o che si apprestano a proseguire gli studi, dal mondo della cultura e per dare risposte a coloro i quali, soprattutto all'estero, nutrivano preoccupazioni per il fatto che l'Italia non teneva il passo dei paesi più avanzati. Come riconosciuto dall'OCSE in uno studio nel quale si sono esaminate le politiche nazionali dell'istruzione di diversi Paesi, oltre l'Italia "pochi altri Paesi hanno tentato di produrre cambiamenti di così vasta portata e tali da non lasciarne esente alcun livello di istruzione"¹.

In un tale contesto, appare quanto mai utile fare il "punto della situazione" su un aspetto che coinvolge quasi mezzo milione di studenti e, da quest'anno, oltre centomila commissari d'esame.

Già da diversi anni il Sistema Informativo del Ministero della Pubblica Istruzione ha acquisito la consuetudine di proporre all'attenzione degli operatori e degli osservatori scolastici il rapporto sulla maturità, il quale ha il duplice obiettivo di fornire dati e analisi sulla composizione delle commissioni che si apprestano a svolgere il compito di esaminare i nuovi candidati e, al tempo stesso, di analizzare gli esiti e i risultati che hanno contraddistinto l'esame di maturità dell'anno scolastico precedente.

Anche quest'anno l'appuntamento si ripete ma con una prerogativa. Il presente rapporto, infatti, ponendosi a cavallo tra il vecchio e il nuovo esame di Stato, si presenta, al tempo stesso, come momento di riflessione retrospettiva sul significato e sui risultati raggiunti dal modello di maturità che ci siamo appena lasciati alle spalle, ma anche come occasione di riflessione e approfondimento sulle finalità, le implicazioni e le prospettive aperte dalla citata legge 425/97.

¹ OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione*, OCSE e Armando Editore, 1998.

Qui risiede, in sostanza, lo spirito del presente rapporto che è stato predisposto da un gruppo di lavoro nell'ambito del Sistema Informativo, a cui hanno partecipato funzionari della Divisione XII della Direzione Generale del Personale e degli A.A. G.G. e Amm.vi e consulenti dell'Agenzia per la Scuola, costituita dalla Società EDS e dalla Luiss Management².

Il rapporto è articolato in quattro capitoli; il primo capitolo è dedicato ad una ricostruzione storica delle principali tappe percorse dal sistema scolastico italiano per giungere all'attuale modello di esame. Partendo dalla legge Casati del 1859, si analizzano le vicende e il dibattito culturale che hanno portato alla riforma Gentile del 1923 e quindi, con un salto di quasi 50 anni, alla decisione di riformare l'esame di maturità con l'introduzione del provvedimento a "validità sperimentale" che resterà in vigore quale modello di esame fino all'anno scolastico 1997/98. Di quest'ultimo provvedimento se ne analizza la struttura, i diversi aspetti che lo hanno contraddistinto, la filosofia che lo ha ispirato e le motivazioni per le quali, nonostante le tante critiche che lo hanno investito per molti anni, esso è rimasto in vigore per così tanto tempo. Il capitolo, infine, si chiude con un'analisi comparativa dei modelli di esame conclusivi del ciclo di studi adottati in alcuni dei principali Paesi Europei con i quali l'Italia molto spesso si confronta.

Il secondo capitolo risponde all'obiettivo di offrire il quadro di dettaglio della composizione delle commissioni e dell'articolazione dei candidati tra le diverse tipologie di istruzione, le diverse regioni o aree geografiche, la diversa provenienza degli studenti (interni o esterni, scuole pubbliche o private) ecc.. Ciò è stato ottenuto con l'analisi dei dati tratti dal Sistema Informativo ed appositamente elaborati per rappresentare, anche con l'ausilio di grafici, il fenomeno nelle sue diverse sfaccettature. L'analisi ha tenuto conto delle importanti modifiche imposte dal nuovo esame di Stato e, di volta in volta, se ne sono analizzate le implicazioni e riportati i confronti con il vecchio modello. Si è utilizzata a questo scopo l'accortezza di segnalare, racchiudendole tra apposite frecce ed evidenziandole in corsivo, le parti di analisi dedicate al nuovo modello di esame così da consentire al lettore di apprezzare i

² Nell'ambito del contratto stipulato fra il raggruppamento temporaneo di imprese guidato da EDS Italia S.p.A. ed il Ministero della Pubblica Istruzione, per il Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria, è stata istituita a partire dal 1997 l'Agenzia per la Scuola, per la quale lavorano e collaborano consulenti dell' EDS Italia S.p.A. e della Luiss Management.

cambiamenti normativi introdotti nel nostro sistema scolastico. Gli anni presi in considerazione in questo capitolo sono due: quello in corso (a.s. 1998/99) e quello precedente.

Il terzo capitolo fornisce il quadro di dettaglio degli esiti che hanno caratterizzato l'ultimo anno scolastico concluso. Ciò si è realizzato attraverso l'esame delle informazioni desunte dalla scheda di rilevazione a cura di ciascun presidente delle quasi ottomila commissioni di esame istituite nell'anno scolastico 1997/98. Anche su questi dati l'analisi ha tenuto conto delle diverse novità introdotte dalle nuove norme che regolano il futuro esame di Stato, mentre tutte le informazioni sono state analizzate avendo presenti le principali variabili di struttura del sistema scolastico italiano (tipologia di istituto, tipologia di gestione della scuola, area geografica ecc.).

Il quarto capitolo, infine, fornisce un'analisi critica del nuovo scenario aperto dall'introduzione della legge 425/97 e del relativo regolamento di attuazione attraverso ordini di riflessioni che analizzano la filosofia ispiratrice, le potenzialità, le implicazioni del nuovo modello di maturità senza però trascurare gli scogli che esso dovrà superare essendo, come si è già avuto modo di sottolineare, un tassello di un più ampio e complesso sistema di riforme nel quale rientrano l'autonomia e il riordino dei cicli.

1. L'esame di maturità negli anni

1.1 I precedenti

Il processo di evoluzione che ha portato il nostro sistema scolastico fino all'attuale riforma degli esami di maturità ha avuto una storia breve.

Rispetto ad altri paesi europei, infatti, solo con la riforma Gentile del 1923 si arrivò, dopo un proficuo e importante dibattito, a definire un modello che nonostante le suggestioni e i suggerimenti esteri si può definire *tipicamente* italiano.

Prima di questa vera e propria svolta, la legge Casati del 1859 prevedeva una serie molto complicata di prove: gli esami si svolgevano alla fine di ogni trimestre e al termine dell'anno scolastico vi era un esame di promozione per il passaggio da una classe all'altra con l'assistenza degli insegnanti della classe superiore. Erano previsti, oltre agli esami di licenza per la conclusione dei vari ordini di studi, anche esami di ammissione, da sostenere su tutte le materie insegnate nelle quattro classi elementari, e necessari per accedere ai ginnasi e alle scuole tecniche. Dopo aver ottenuto la licenza alla fine del ginnasio o della scuola tecnica, era previsto un altro esame per accedere alla prima classe del liceo o alla prima classe delle varie sezioni degli istituti tecnici.

A conclusione degli studi, infine, vi erano esami di licenza per i licei, esami di abilitazione per gli istituti tecnici ed esami di ammissione all'Università per coloro i quali intendevano continuare gli studi.

Negli anni successivi, molti provvedimenti vennero adottati per mettere ordine e modificare questa fitta trama di esami. Tra i più importanti provvedimenti vanno annoverati l'introduzione della "dispensa" dall'esame per coloro che avessero ottenuto una buona media e la trasformazione di alcuni esami in semplici scrutini dei voti da parte dei docenti della classe di appartenenza dello studente.

La prima Guerra Mondiale accelerò la crisi del sistema fino ad allora vigente e, attraverso le iniziative e le proposte di Benedetto Croce e, soprattutto, di Giovanni Gentile, si gettarono le basi di una autentica rivoluzione.

Con l'introduzione nel 1923 dell'esame di Maturità, tutto l'ordinamento scolastico italiano fu sottoposto al controllo dello Stato, nel quadro di un vero e proprio nuovo sistema di valutazione.

In virtù di tale riforma, furono previsti esami in tutte le classi terminali dei diversi gradi di scuola.

Erano inoltre disposti esami di ammissione al ginnasio, alla scuola complementare, ai corsi inferiori degli istituti tecnici e magistrali, al corso superiore del ginnasio e a tutti gli istituti di secondo grado. Al termine dei corsi degli istituti tecnici e magistrali era stato previsto un esame di abilitazione alle professioni e all'insegnamento elementare.

L'espressione "esame di maturità" veniva riservata all'esame di Stato svolto al termine degli studi liceali che erano gli unici a permettere l'accesso a tutti i corsi di laurea. Gli altri esami di Stato per l'istruzione secondaria superiore erano esami di "abilitazione" all'esercizio di una professione o all'insegnamento.

La commissione, cui spettava il compito di esaminare gli studenti, era composta da insegnanti tutti esterni e, in parte, da professori universitari, mentre le sedi d'esame vennero individuate in un numero ridotto di istituti. Ma la maggiore innovazione relativa a questo esame finale, tuttavia, fu la stesura di appositi programmi che, pur lasciando ampio spazio all'iniziativa didattica e alle scelte dei docenti, rendevano uniformi gli obiettivi e i contenuti delle varie discipline su tutto il territorio nazionale.

Con questa nuova struttura, furono soppressi tutti gli esami che, con il precedente sistema, gli studenti dovevano sostenere alla fine di ciascun anno di corso. Fu così lasciato allo scrutinio finale dei docenti il compito di sancire o meno, con una valutazione espressa in decimi, l'accesso dello studente alla classe superiore.

Sotto il Fascismo, l'esame di maturità subì profonde trasformazioni e durante la guerra, soprattutto per l'intervento del Ministro Bottai, esso perse molti dei connotati che lo avevano caratterizzato negli anni Venti.

Già l'immediato dopoguerra, però, fu un'epoca di restaurazione della "serietà" dell'esame. Il Ministro Gonella tornò alle commissioni esterne integrate da due membri interni, i quali, negli anni successivi, si ridussero a uno. Rimasero invece le limitazioni dei programmi d'esame, che interessavano solo le materie dell'ultimo anno con "cenni" relativi alle materie studiate nei bienni precedenti.

1.2 Il dibattito pedagogico

Solitamente si assegna al movimento politico del '68 un ruolo determinante nella decisione di riformare l'esame di Stato di Gentile. In realtà, già da alcuni anni si era avviata la ricerca e si era accesa una vivace discussione in ambito pedagogico sul significato sia degli esami finali che della valutazione in generale. Ne è una prova la riforma della scuola media del 1962 i cui provvedimenti conseguenti sancivano la correlazione tra l'attività triennale della scuola e l'esame di licenza: le prove dovevano considerare il contesto dell'attività didattica e le attitudini, gli interessi e le esperienze del ragazzo. L'esame finale della *nuova* scuola media assumeva quindi una sostanziale funzione orientativa per le future scelte del giovane. L'orientamento formativo della valutazione e dell'esame fu ulteriormente rafforzato dalla legge 517 del 1976 e successivamente completato (legge 348/77) con la modifica dell'esame scritto limitato a tre prove e con l'introduzione del colloquio pluridisciplinare su tutte le materie di insegnamento.

Le finalità, la struttura e i contenuti dell'esame di maturità del 1969 nacquero, pertanto, in un clima influenzato dalla riforma della scuola media inferiore, ed è in questo ambito che ne vanno ricercate le origini e le motivazioni più profonde. E ciò, al di là dei risultati che ebbe il nuovo sistema di verifica in una scuola secondaria che, nonostante i propositi, non venne più riformata.

È bene quindi, sia pure in sintesi, ricostruire quel dibattito per dare il senso della maturità del '69.

Agazzi fu il primo ad aver accentuato la valenza orientativa, in alternativa a quella selettiva, dell'esame. Se nel passato la scuola era funzionale all'avvio degli studenti verso professioni liberali e, in ogni caso, destinata ai più abbienti, oggi essa doveva diventare di tutti e, didatticamente, di ciascuno. L'impostazione di Agazzi spostava l'attenzione dalla scuola all'utenza, dall'offerta alla domanda, in un periodo in cui cominciava a montare l'onda impetuosa della scolarizzazione di massa. In questo ambito, la dimensione principale da valorizzare era quella orientativa, capace cioè di interpretare le attese e i bisogni degli alunni. Per Agazzi gli esami avevano perduto ogni valore e andavano eliminati. Si doveva lasciare solo l'esame di maturità, ma esclusivamente su materie specialistiche, mentre per le altre doveva bastare il giudizio del consiglio di classe. L'accertamento doveva essere effettuato durante tutto l'anno scolastico e, a tale scopo, lo strumento da utilizzare, di fatto sostitutivo del vecchio

esame, era il dossier personale di ciascun alunno, il quale rappresentava una sorta di profilo dello studente per correggere e integrare i risultati spesso infedeli degli esami. La posizione di Agazzi era emblematica del nuovo orientamento della scuola italiana; essa era espressa in modo chiaro e alternativo proprio nel momento del grande dibattito sulla natura della nuova scuola media, ma investiva inevitabilmente tutto il sistema di istruzione italiano.

Frutto delle ricerche di quegli anni, era la posizione di Calonghi che stava lavorando all'affermazione dei nuovi orientamenti centrati sul concetto di valutazione continua. Il valore della valutazione, secondo Calonghi, consiste nel fatto che essa accompagna il processo educativo e quello di apprendimento per guidare e motivare quanti vi operano, in forme diverse, e per fornire loro una verifica sicura, puntuale e continua.

Partendo da altre premesse, ma giungendo agli stessi risultati, fu Gattullo, (immediatamente dopo la riforma della maturità) a condurre la critica più radicale al ruolo degli esami.

La sua analisi, accompagnata da una rigorosa proposta metodologica, si concluse con la richiesta di abolizione di ogni tipo di esame, con una particolare enfasi contestativa nei confronti della maturità, perché ritenuta non in grado di giudicare l'efficienza della scuola, né di indirizzare in modo funzionale gli studi successivi, né, infine, di garantire un accettabile esercizio professionale.

A conferma di questo "clima" e di queste posizioni, in quel periodo, furono pubblicati alcuni "classici" sulla valutazione, fortemente critici degli esami tradizionali, a cominciare da Piéron e Hoyat.

Il primo rivendicava la necessità di una nuova politica educativa che cercasse di sostituire, alla selezione per esami, un orientamento continuo basato su una conoscenza profonda della personalità; conoscenza ottenuta, a sua volta, con il concorso di metodi obiettivi. Il secondo, ritenendo che lo scopo dell'istituzione educativa fosse quello di salvare le masse dall'ignoranza, proponeva che gli esami fossero ridotti a pochi e che comunque fossero il punto di partenza di una guida continua dello studente nel suo percorso di apprendimento. La diagnosi delle qualità e dei difetti avrebbe dovuto fornire le ipotesi iniziali per un successivo processo di apprendimento o, eventualmente, per una pedagogia di recupero.

1.3 L'esame del '69

L'esame di maturità del '69 è stato introdotto con la legge 119 del 1969. Il provvedimento fu dapprima presentato sotto forma di decreto legge, in pieno anno scolastico (1969), con l'esplicita dichiarazione che esso avrebbe dovuto avere una validità sperimentale di soli due anni. In realtà il provvedimento fu prorogato fino all'entrata in vigore della riforma sancita da un'apposita legge (n. 146 del 1971).

Rispetto al regime precedente i cambiamenti non erano di poco conto:

- dicitura "esame di maturità" estesa contestualmente a tutti gli esami di Stato conclusivi dei cicli quadriennali o quinquennali di istruzione secondaria superiore;
- diminuzione a due sole prove per lo scritto e due (di cui una a scelta del candidato) per il colloquio orale;
- trasformazione del sistema di valutazione con giudizi di ammissione all'esame al momento dello scrutinio e punteggio finale in sessantesimi;
- soppressione degli esami di riparazione;
- accesso agli studi universitari esteso a qualunque "maturo".

Nello stesso periodo i processi di valutazione e di selezione nella scuola superiore furono influenzati da altre decisioni come, ad esempio, quella che, muovendosi in linea con la riduzione delle differenze tra gli indirizzi, ha portato, in via sperimentale, al prolungamento a cinque anni della durata del ciclo di studi di alcuni istituti professionali e istituti d'arte (legge 754 del 1969 e 669 del 1970). E nella stessa direzione sono andati, di fatto, anche altri provvedimenti quali l'abolizione degli esami di ammissione al Magistero, l'abolizione del relativo numero chiuso (Decreto legge n. 1241 del 1968) e la liberalizzazione degli accessi universitari (legge 910 del 1969).

Il criterio introdotto con la "maturità" evidenzia il valore della processualità dei comportamenti di apprendimento e tenta di spostare l'attenzione verso la fase iniziale, piuttosto che basarsi su quella finale. Senonché la scuola secondaria ha dimostrato scarsa dimestichezza con le procedure metodologiche di recupero basate sui procedimenti valutativi *in itinere*.

Lo spostamento verso l'ideologia democratica, aperta alla scolarizzazione di massa, ha prodotto un sostanziale accantonamento della concezione selettiva dell'esame quale garante unico e assoluto della valutazione di competenza e di maturità dello studente. Dal punto di

vista pedagogico, la crescita delle conoscenze didattiche ha spostato l'attenzione su aspetti ritenuti prioritari rispetto a quello dell'esame, finendo col sottovalutare le conoscenze e la formazione culturale a favore dei processi formativi. L'orientamento prevalente perseguiva la costruzione di una forma di "valutazione continua" del soggetto, considerando il momento finale come un solo punto del sistema e nemmeno il più importante. La valutazione continua, in sostanza, guidava le conclusioni di quella finale.

Alla base di questo cambiamento vi era stato essenzialmente, al di là delle novità formali e di procedura, il criterio di promozione, ovvero la nuova definizione del concetto di "maturità" che, da traguardo intermedio tra gli studi secondari e quelli universitari, assumeva contorni tanto vasti, quanto troppo indeterminati.

In un tale concetto di maturità venivano comprese: l'intelligenza; la capacità di mettere in funzione processi mentali complessi (per esempio, di analisi, di sintesi, ecc.) applicati alle materie di studio; la capacità di esprimersi in modo corretto, preciso, sicuro; la capacità di superare le difficoltà connesse a una prova seria, difficile, impegnativa; la capacità di intraprendere studi universitari in generale o determinati corsi di studio in particolare; la personalità nel suo complesso. Tutto ciò senza nessuna gerarchia o criterio di importanza.

La difficoltà di determinare l'oggetto preciso dell'esame ne ha condizionato tutto il funzionamento. Nonostante le continue raccomandazioni, ogni commissione lavorava secondo procedimenti e criteri propri, per cui ogni esame era diverso dagli altri.

Accanto a questa difficoltà vi sono altri aspetti, per i quali è indispensabile un'analisi più dettagliata, che fanno emergere alcune contraddizioni con gli obiettivi della decisione legislativa.

Innanzitutto, la nuova maturità non risolveva il problema dei criteri, se assoluti o relativi, da utilizzare. Ciò era aggravato dal fatto che un largo spazio veniva assegnato, nonostante le critiche degli ambienti pedagogici e culturali, a prove di tipo "soggettivo", come il tradizionale tema o il colloquio non strutturato, che male si prestavano all'applicazione di sistemi obiettivi di misurazione.

Lo stesso accertamento previsto dall'esame non rappresentava sufficientemente la preparazione del candidato. Sia le prove scritte che quelle orali, infatti, si limitavano a sondare porzioni estremamente limitate del patrimonio culturale degli studenti. In particolare l'indicazione preliminare, da parte del Ministero, delle quattro discipline tra cui compiere le

scelte concrete, facilitavano la riduzione autonoma da parte di ciascun allievo dei programmi di insegnamento.

La stessa enfasi posta dalla legge e dalle disposizioni attuative sulla collegialità, soprattutto per quanto si riferisce al colloquio (“in nessun caso si dà inizio al colloquio né in esso si prosegue se non siano presenti almeno cinque componenti della commissione, compresi o il presidente o il vicepresidente”; il colloquio “deve essere aperto, disteso, sereno, tra il candidato e tutti i membri della commissione”; il colloquio va “adattato in ogni sua fase, alla personalità del giovane”) non era realistica. In realtà, una stimolazione collegiale in sede d’esame avrebbe richiesto la realizzazione di numerose condizioni, nessuna delle quali era presente nella scuola secondaria italiana: l’insegnamento mediante programmi integrati così da sostituire, alla logica dell’enciclopedismo, la logica delle scelte basate sull’individuazione di problemi significativi e sull’apprendimento basato sul lavoro per risolverli; la preparazione degli insegnanti avrebbe dovuto superare ogni specialismo, per stimolare la collaborazione, che non poteva nascere per decreto formale.

Inoltre, la legge introduceva i “giudizi” come strumento di valutazione, senza però modificare il sistema numerico di assegnazione dei voti. Mancavano quindi gli elementi di corrispondenza dall’uno all’altro e gli insegnanti restavano incerti su quale codice utilizzare per “tradurre” i due linguaggi. Gli elementi di incertezza aumentavano man mano per il fatto che, mentre il linguaggio numerico è in qualche modo fornito a priori ed è, almeno in apparenza, univoco, quello verbale non è prestabilito ed era pertanto lasciato alla libera inventiva dei docenti. Di qui l’imprecisione e la genericità dei giudizi, solo parzialmente risolte con una certa standardizzazione.

Per quanto riguarda, in particolare, l’espressione numerica del voto, la legge introduceva alcune novità: l’unicità del voto; la collegialità della sua decisione; l’ampiezza della gamma dei voti disponibili in sessantesimi. È bene dire subito che la collegialità si è rivelata un fattore positivo in termini di valutazione dato che, solitamente, la media è più vicina alla realtà che non i voti singoli. Per quanto riguarda invece i sessantesimi, ben presto si è constatato l’uso di utilizzare tale sistema non come risultato della somma dei voti dei singoli commissari, ma come voto unico e non scomponibile; da ciò, la possibilità dei singoli esaminatori di influenzare il risultato finale con il loro particolare, è diminuita fino a scomparire del tutto.

Ed ancora: la legge sottolineava con particolare attenzione che il *curriculum* degli studi doveva essere un elemento integrativo e “correttivo” dei risultati dell’esame. In molte

disposizioni, infatti, si legge che il motivato giudizio di maturità deve essere formulato “sulla base delle risultanze tratte dall’esito dell’esame, dal curriculum degli studi e da ogni altro elemento posto a disposizione della commissione ...”; “Il voto di ciascun commissario deve anche riflettere un giudizio sintetico sulla preparazione e sulla personalità del candidato tratto dall’insieme delle prove di esame fornite e dal curriculum degli studi”; “I risultati dello scrutinio finale e i *curricula* degli studi di ciascun candidato interno debbono essere oggetto di attenta acquisizione da parte della commissione d’esame”. Anche in questo caso si sono incontrate molte difficoltà, poiché il peso del curriculum si scontrava con la composizione, quasi tutta esterna, della commissione che risultava scarsamente in armonia con la necessità di tener conto del *curriculum*.

Infine, la valutazione conclusiva deve esprimersi “relativamente all’orientamento dimostrato ai fini della scelta degli studi universitari”; tale valutazione “deve discendere sia dall’esito delle prove d’esame sia da tutto il *curriculum* degli studi seguito” e non deve essere “espressa in formule generiche e convenzionali”, ma essere “esaurientemente motivata”. Doveva essere chiara fin dagli anni Settanta la difficoltà che la commissione potesse esprimere un serio giudizio di orientamento con dati così poco attendibili quali quelli ottenuti in sede d’esame. Restava inoltre la contraddizione tra la natura selettiva propria di ogni esame e quella orientativa auspicata dalla legge.

In sintesi si può dire che le finalità e la struttura dell’esame di maturità così come concepito nel 1969 dimostrarono ben presto il difetto originario, ossia la mancanza di connessione con la struttura, i programmi e il funzionamento didattico della scuola secondaria, alla quale il nuovo esame si era giustapposto senza tuttavia integrarsi.

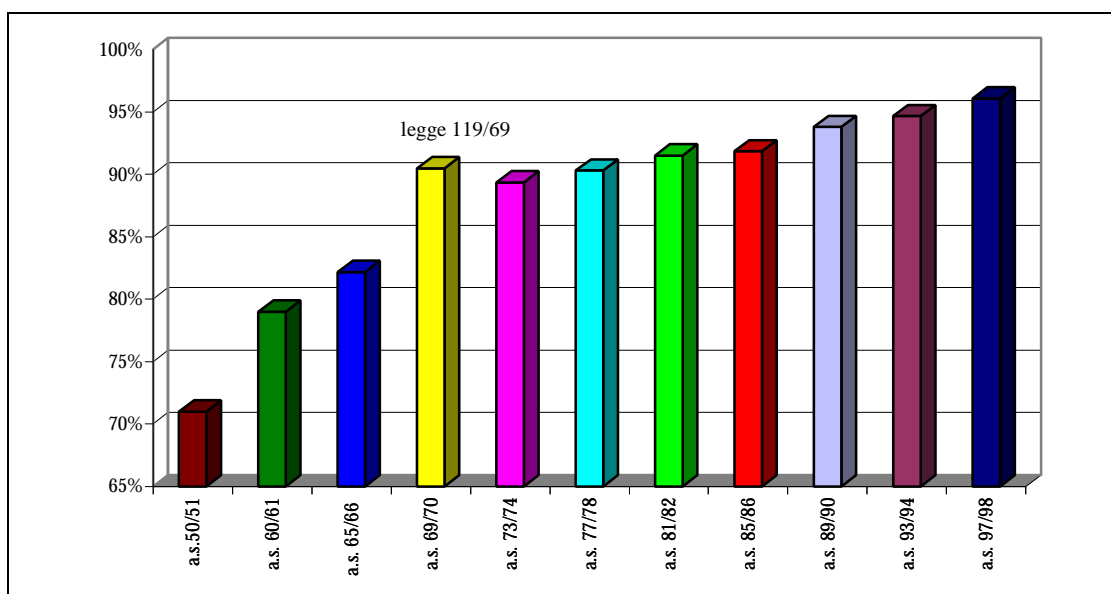
Nonostante ciò l’esame di maturità per trent’anni è stato l’unico momento dell’intero ciclo di istruzione secondaria superiore che prevedesse un minimo di uniformità nazionale: la prova scritta di italiano veniva affrontata da tutti i candidati; tre dei quattro temi proposti (attualità, letteratura, storia) erano comuni a tutti gli indirizzi di studio, eccezion fatta per le ultime sperimentazioni (ad esempio il “Progetto Brocca”); inoltre, la seconda prova scritta era uguale per tutti gli studenti che frequentano lo stesso indirizzo di studio.

Per questi motivi, il vecchio esame, più di qualunque altro strumento di accertamento del rendimento scolastico ha potuto produrre informazioni suscettibili di comparazione, anche se l’effettiva comparabilità presupponeva che fossero comuni, oltre alle prove rivolte agli esaminandi, le modalità di registrazione della prestazione e i criteri di valutazione.

La legge 119/69 afferma che “l’esame di maturità ha come fine la valutazione globale della personalità del candidato considerata con riguardo anche ai suoi orientamenti culturali e professionali” (art.5). Come per l’esame per il conseguimento della licenza media, l’obiettivo da accertare si prestava poco dal punto di vista operativo e non identificava parametri specifici e oggettivi di valutazione. Le ulteriori precisazioni che si possono ancora rinvenire nelle leggi e nelle ordinanze ministeriali non contribuiscono molto a chiarire il compito degli esaminatori.

Forse per effetto di questa indeterminazione dei criteri, nel corso degli anni vi fu un forte e costante aumento dei tassi di riuscita (Graf.1). Se negli anni Cinquanta un candidato ammesso a sostenere l’esame correva il rischio relativamente elevato di essere respinto (30%), nel 1997/98 tale rischio si riduceva a poco meno del 5%. Se si escludono i candidati esterni, non regolarmente iscritti a una scuola, il tasso di riuscita superava il 98%.

Graf. 1 - Percentuale dei maturi sul totale dei candidati: serie storica



1.4 Aspetti comparativi

Mentre in Italia la discussione sulla struttura degli esami proseguiva sulla scia della riforma degli ordinamenti della scuola secondaria, in Europa si andava consolidando la struttura degli esami finali.

In tutti i Paesi europei, e soprattutto in quelli principali (Gran Bretagna, Francia e Germania), gli esami finali sono profondamente radicati nei rispettivi sistemi scolastici. Frequentemente, gli esami esprimono in maniera univoca le peculiarità proprie dell'istruzione secondaria ed esprimono, al tempo stesso, una duplice finalità. In primo luogo essi tendono a valutare complessivamente i risultati del *curriculum* degli studi secondari; in secondo luogo essi rappresentano un importante momento di verifica delle attitudini del candidato per la prosecuzione degli studi o per l'accesso alle professioni. La struttura bivalente appena descritta è presente, seppure con accentuazioni diverse, in Francia e in Germania. In Gran Bretagna, invece, la finalità dell'esame finale si riflette in modo determinante sul controllo della validità esterna del diploma; non a caso in alcuni aspetti l'esame si può definire come una prova di ammissione all'università. Infatti, in quest'ultimo paese, i programmi, la struttura e la gestione dell'esame, i tipi di prove sono definiti dal sistema universitario e, per esso, dalle singole commissioni d'esame. In questa ottica gli esami non vertono su di un raggruppamento più o meno ampio di materie, ma sono mono-disciplinari per l'accertamento delle competenze specifiche del candidato in materie scelte dallo stesso per essere ammesso ad una determinata università.

In Francia e in Germania gli esami sono disciplinati da una fonte normativa unica, da una legge dello Stato nel primo paese, dall'accordo, adottato in sede di conferenza interregionale, tra i Ministri della Cultura dei Länder nell'altro.

In Francia la gestione degli esami non è centralizzata: l'applicazione della normativa è demandata alle Académies che è l'organo periferico del Ministero dell'educazione con competenze di un territorio corrispondente alle nostre regioni. Le Académies nominano le commissioni, formulano le prove e ne controllano lo svolgimento.

In Germania, invece, il Land competente dà esecuzione all'intesa interregionale, affidando alla singola scuola la conduzione degli esami, con la costituzione della commissione all'interno dell'Istituto scolastico e la predisposizione dei temi a cura dei docenti della materia.

Per quanto concerne la struttura degli esami, in tutti i Paesi considerati, c'è una forte prevalenza delle prove scritte, mentre il colloquio ha un carattere integrativo, comunque marginale.

In Gran Bretagna, per antica tradizione che risale al 1830, la regola assume un carattere tassativo, in quanto le prove orali sono previste solo per le lingue straniere e per le sperimentazioni di laboratorio.

In Francia quasi tutte le discipline che costituiscono il *curriculum* del liceo generale sono oggetto di prova scritta, anche storia e filosofia, mentre le prove orali si svolgono in un turno successivo essendo riservato agli studenti che hanno riportato nelle prove scritte un esito incerto, di poco inferiore alla soglia minima prevista per la promozione. La funzione di verifica supplementare assegnata al secondo turno di esami per rimediare alle lacune emerse nel primo gruppo di prove emerge anche dal fatto che le prove orali si svolgono ad iniziativa degli studenti e sulle materie già oggetto della prova scritta.

In Germania le prove di esame sono quattro: tre si svolgono in forma scritta e una soltanto oralmente. Se si presentano alcuni casi di incertezza nella valutazione complessiva del candidato dopo l'espletamento delle prove obbligatorie, l'allievo può essere sottoposto a prova orale per alcune materie che sono state oggetto di prova scritta.

Anche sulle modalità delle prove sia scritte che orali si registrano significative convergenze nei Paesi presi in considerazione. La specializzazione dei corsi liceali terminali ha comportato infatti, oltre alla prevalenza delle prove scritte su quelle orali, un assetto delle prove più rispondente all'accertamento puntuale delle competenze e delle capacità di approfondimento del candidato che alla valutazione della sua maturità generale. Le prove scritte prevedono così sia i test diretti a verificare l'acquisizione di nozioni precise, sia quesiti circoscritti anche nei compiti di letteratura e storia, proponendo al candidato di svolgere l'analisi e di esprimere le proprie riflessioni su argomenti storici o di critica letteraria, talvolta sulla base di brani tratti da opere note i cui testi sono stati messi a disposizione degli esaminandi. Anche gli orali risentono di questa impostazione: nei Paesi in cui sono previsti, essi sono monodisciplinari, e si svolgono davanti ai docenti della materia con la sottoposizione preventiva al candidato del testo dell'interrogazione la cui durata in genere non supera i 20 minuti primi.

Circa la coerenza tra i piani didattici e le materie d'esame essa è assicurata nell'ordinamento inglese in quanto lo studente sceglie preventivamente i corsi relativi alle materie da sottoporre agli esami per l'ammissione all'università.

Tale corrispondenza si verifica anche nei licei degli altri due Paesi seppure con modalità diverse.

Nel liceo francese le materie di esame sono numerose e coinvolgono generalmente i corsi svolti nei vari indirizzi. Inoltre, mediante un sistema di valutazione differenziata, si attribuisce un peso maggiore alle materie specifiche del corso liceale, oggetto di insegnamento intensivo,

mediante l'adozione di coefficienti che moltiplicano le valutazioni semplici. Così, ad esempio, nel liceo scientifico l'insegnamento di matematica ha un parametro più che doppio rispetto a quello di filosofia mentre nel liceo letterario si verifica l'opposto.

Nel liceo tedesco le materie d'esame sono scelte dallo studente in modo da comprendere le tre aree di insegnamento (letteraria, sociale, scientifica) che riuniscono nel loro ambito le discipline liceali in base al principio di omogeneità. Comunque, entrambe le materie intensive caratterizzanti il corso liceale seguito devono essere oggetto di esame scritto, mentre per le altre due materie fondamentali scelte dal candidato come 3^a e 4^a prova, si prescrive una particolare continuità nella frequenza dei relativi corsi semestrali che precedono l'esame di maturità. Peraltro, le materie che non sono portate all'esame, concorrono anch'esse alla valutazione finale, sì da riconoscere il giusto peso al profitto espresso dall'allievo nell'ultimo biennio in tutte le discipline. Si tratta di una caratteristica peculiare del liceo tedesco, essa colloca la maturità nel quadro del rendimento espresso dall'allievo mediante un sistema di valutazione continua del tutto coerente con l'impostazione generale che attribuisce, alla singola scuola, il compito di verifica in tema di corsi di studi e di selezione ulteriore rispetto a quella già prodotta dall'orientamento precoce degli allievi.

Nei paesi presi in esame, le forme di collegamento tra la scuola di provenienza del candidato e la commissione influiscono in modo diverso nella formulazione del giudizio finale di maturità. A parte il liceo tedesco, in cui la commissione d'esame è interna e la valutazione si basa sul giudizio di ammissione, nei licei degli altri due paesi il *curriculum* acquista significato. Le commissioni di esame, infatti, sono totalmente estranee alle scuole di origine del candidato (non è nemmeno prevista l'assistenza consultiva del docente interno) queste ultime, a loro volta, non esprimono alcun giudizio specifico di ammissione. Nonostante questa separazione, l'iter scolastico dell'allievo può condizionare in determinate ipotesi la valutazione finale della commissione o esercitare comunque una influenza rilevante sul valore esterno del diploma.

In Francia la commissione esamina il dossier scolastico del candidato soltanto se le prove hanno espresso un risultato incerto, costituito da un punteggio lievemente inferiore a quello minimo richiesto per la promozione. È da rilevare che il dossier è un documento significativo in quanto registra l'intera "storia" scolastica dell'alunno fin dal primo anno della secondaria inferiore. Più precisamente, qualora l'esito dell'esame sia incerto, esso consente di valutare il rendimento dei candidati, con particolare attenzione agli ultimi due anni di liceo. La commissione decide in modo sovrano, sulla base delle indicazioni contenute nel libretto

scolastico, di integrare il deficit di punteggio assegnando i punti mancanti, o, nell'ipotesi sfavorevole, di sanzionare definitivamente le insufficienze riscontrate nelle prove.

Nell'ordinamento inglese le votazioni nelle materie di esame non sono minimamente influenzate dal curriculum dello studente. Tuttavia, se si considera il ruolo degli esami in questione ai fini dell'ammissione all'Università, il profilo scolastico dell'allievo tracciato dal corpo insegnante esercita una influenza profonda non quantificabile ma che integra il valore dei risultati delle prove d'esame. Il rapporto della scuola preso in considerazione dalle autorità accademiche unitamente ai risultati degli esami sostenuti, riguarda non solo le qualità intellettuali e le potenzialità accademiche del candidato, ma verte anche sulle sue doti spiccatamente personali e di carattere etico quali lo spirito di iniziativa, la capacità di determinazione, l'affidabilità ed il senso di responsabilità. Talvolta l'Università convoca il candidato per completarne la conoscenza e scoprire la sua attitudine a proseguire gli studi accademici.

2. Candidati e commissioni

Già da tempo il Sistema Informativo provvede attraverso apposite procedure automatizzate alla composizione delle commissioni per gli esami di Stato, designando presidenti e commissari. Anche quest'anno, il Sistema, dopo un'intensa fase di adeguamento delle procedure alla nuova normativa, ha provveduto all'elaborazione delle nomine necessarie per la composizione delle commissioni dell'anno scolastico 1998/99.

Il presente capitolo fornisce le indicazioni circa le effettive dimensioni dei fenomeni e dei soggetti che annualmente vengono mobilitati dalla complessa organizzazione dell'esame di Stato; ciò appare particolarmente importante proprio alla luce delle numerose innovazioni in termini non solo di contenuti ma anche di logistica e di organizzazione che il nuovo esame prevede.

I dati relativi ai candidati ed alle commissioni per l'a.s. 1997/98 e per l'anno scolastico in corso, laddove non diversamente specificato, sono stati desunti dalle banche dati del Sistema Informativo, valide ai fini delle nomine. La trattazione dei singoli paragrafi prevede come primo passo la lettura dei dati riferiti alla situazione precedente alla riforma, così che i dati relativi all'anno scolastico 1998/99¹ sono riportati ed analizzati in chiusura delle singole sezioni.

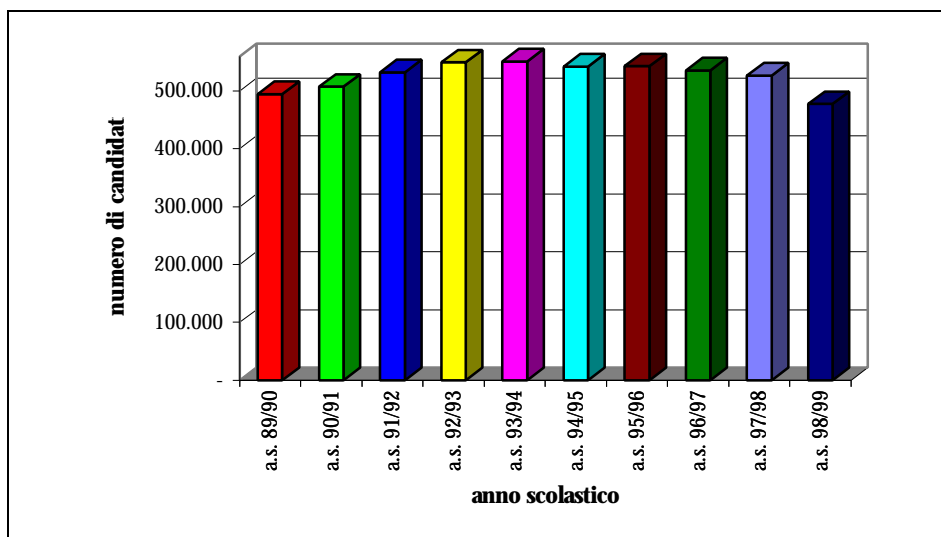
2.1 I candidati

Il nuovo esame di Stato, al suo esordio, interesserà oltre 475 mila candidati, tra alunni interni ed esterni. Questo valore, in sé molto consistente, è tuttavia il più basso degli ultimi anni, proseguendo e confermando la tendenza discendente che interessa la scuola italiana, e particolarmente quella secondaria di secondo grado.

La consistenza dei candidati che annualmente partecipano agli esami di Stato è infatti la naturale conseguenza del numero degli alunni iscritti alla scuola secondaria di II grado che, a sua volta, dipende dai mutamenti di carattere demografico e dalle oscillazioni dei livelli di scolarizzazione che interessano la popolazione.

¹ I dati relativi all'a.s. 1998/99 sono aggiornati al 12 maggio 1999, data in cui sono state costituite le commissioni, e non tengono conto di ogni eventuale successiva variazione.

Graf. 1 - Serie storica dei candidati



Ciò premesso, appare naturale che il valore più alto di candidati risulti quello relativo agli anni compresi tra il 1992 ed il 1995, nel corso dei quali si è registrata la più alta frequenza negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado. A partire da quest'ultimo anno, pur in presenza di un mantenimento dei livelli di scolarizzazione acquisiti, si registra un calo dei candidati dovuto a fattori di carattere demografico, che produce oggi i suoi effetti sulle ultime classi dell'istruzione secondaria di secondo grado.

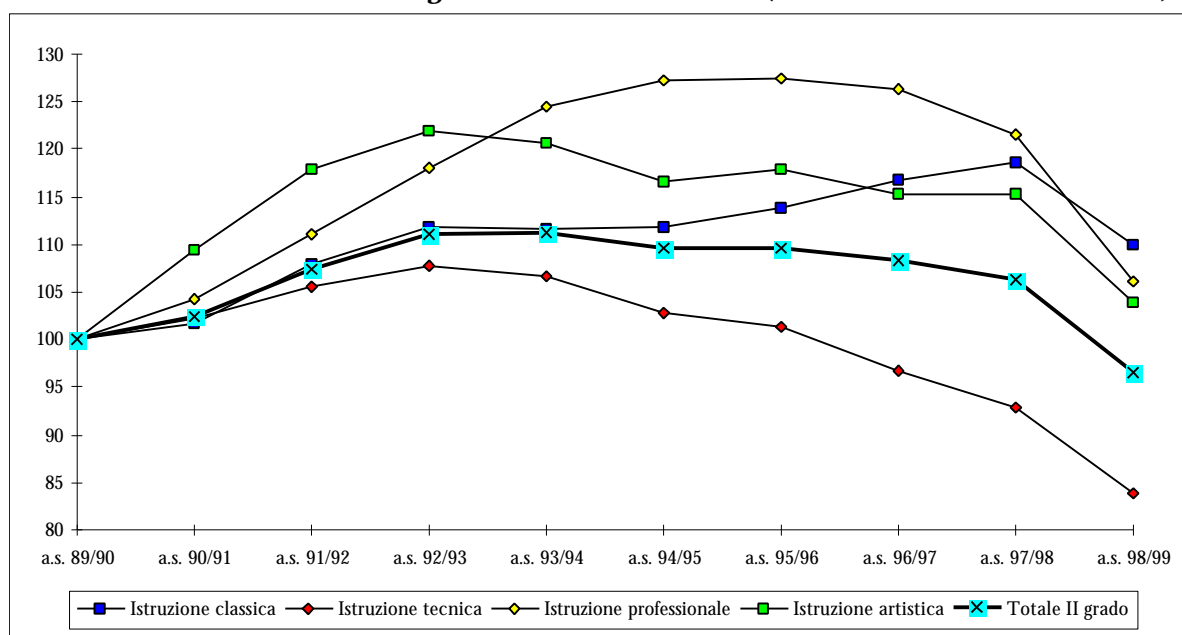
La forte riduzione del numero dei candidati agli esami, che si riscontra nell'anno scolastico 1998/99 interessa sia i candidati interni (-3,8%) sia, soprattutto, i privatisti(-48,0%), la cui consistenza risulta quasi dimezzata in termini assoluti, passando dalle 65.548 unità del 1997/98 a poco più di 34 mila nell'anno in corso. In termini relativi, l'incidenza percentuale dei privatisti scende a poco più del 7% per l'anno scolastico in corso, segnando, in questo senso, una vera e propria inversione di tendenza rispetto agli anni precedenti: la presenza dei candidati privatisti si attestava infatti sulla quota del 9,7% per l'anno scolastico 1995/96, passando al 10,5% nel 96/97 e raggiungendo il 12,5% nel 97/98.

Andando ora ad esaminare la consistenza dei candidati nei vari anni, distintamente per tipo di istruzione (Graf. 2), si nota come gli andamenti siano fortemente differenti. Infatti gli anni Novanta, soprattutto a partire dall'a.s. 1992/93, segnano sia l'affermazione della

domanda di formazione per l'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, sia la forte contrazione del numero dei candidati per l'Istruzione Tecnica. Fino all'a.s. 1995/96 si rileva, inoltre, un significativo aumento dei candidati per l'Istruzione Professionale dove, soltanto negli ultimi tre anni, si è registrata una netta inversione di tendenza.

La crescente attenzione degli studenti nei confronti dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, e fino all'a.s. 1995/96 per quella Professionale, sembra esprimere una duplice richiesta: da una parte di una preparazione orientata a favorire l'ingresso alla formazione universitaria; dall'altra di una acquisizione di competenze e conoscenze utili e immediatamente spendibili sul mercato del lavoro.

Graf. 2 - Andamento dei candidati agli esami di Stato: serie storica (numero candidati a.s. 89/90 = 100)

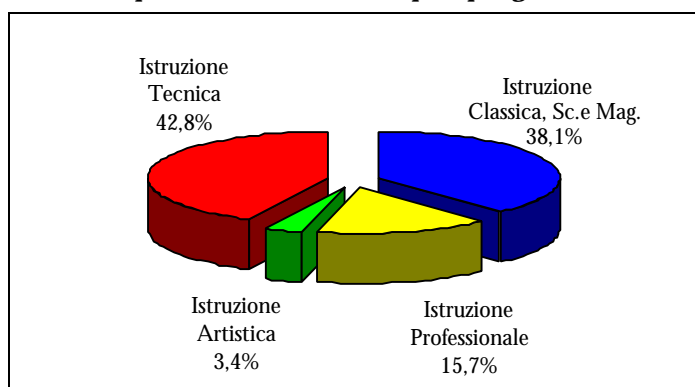


Per i prossimi anni è prevedibile un nuovo aumento degli alunni iscritti e dei candidati agli esami, per effetto dell'innalzamento dell'obbligo scolastico che, a decorrere dall'anno scolastico 1999/2000, sarà elevato da otto a nove anni (L. 9/99).

2.1.1 I candidati dell'anno scolastico 1997/98

La distribuzione dei candidati secondo la tipologia d'istruzione è espressione della distribuzione della popolazione scolastica nei diversi indirizzi. Quindi, anche a seguito delle distinte e talvolta contrapposte tendenze che sembrano caratterizzare l'interesse degli studenti verso le diverse tipologie di istruzione, per l'anno scolastico 1997/98 il maggior numero di candidati si registra ancora negli istituti dell'Istruzione Tecnica, seguiti dalle scuole dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale.

Graf. 3 - Distribuzione percentuale dei candidati per tipologia di istruzione - a.s. 1997/98



È possibile distinguere i candidati all'esame di Stato secondo due principali categorie di riferimento: la prima riguarda la loro caratterizzazione in interni o esterni (detti anche privatisti), mentre la seconda fa riferimento all'indirizzo di ordinamento o sperimentale (vedi Tab.1).

Sono detti sperimentali gli indirizzi per cui sono stati istituiti programmi aventi lo scopo di ricercare e realizzare innovazioni sia sul piano metodologico-didattico che negli ordinamenti scolastici esistenti.

Con il passare degli anni molte sperimentazioni hanno raggiunto un notevole grado di diffusione, per cui si è sentita la necessità di trasformarle in "ordinamento".

Tab.1 - Candidati² interni ed esterni - a.s. 1997/98

Tipo di Istituto	Interni		Esterni		Totale
	ordinamento	sperimentali	ordinamento	sperimentali	
Liceo Classico	41.173	5.392	1.666	106	48.337
Liceo Linguistico	4.646	1.011	323	0	5.980
Ist. Magistrali	16.943	17.617	18.778	114	53.452
Liceo Scientifico	83.291	6.134	2.870	40	92.335
Istruzione Classica, Sc. e Mag.	146.053			260	200.104
		30.154	23.637		
Ist. Tecn. Agrario	3.954	172	1.029	32	5.187
Ist. Tecn. Aeronautico	437	390	51	5	883
Ist. Tecn. Comm. e Geom.	118.036	3.234	11.207	37	132.514
Ist. Tecn. Tecnico per le Attività Sociali	2.302	2.516	5.798	31	10.647
Ist. Tecn. Industriale	40.023	2.752	5.108	56	47.939
Ist. Tecn. Nautico	1.700	-	325	-	2.025
Ist. Tecn. per Geometri	19.992	291	2.402	9	22.694
Ist. Tecn. per il Turismo	1.175	1.020	200	25	2.420
Istruzione Tecnica	187.619	10.375		195	224.309
			26.120		
Ist. Prof. Agricoltura	4.215	-	1.279	-	5.494
Ist. Prof. Serv. Comm. Tur. Pubbl.	25.224	519	2.961	51	28.755
Ist. Prof. per i Serv. Sociali	4.348	-	4.125	-	8.473
Ist. Prof. Servizi Alberghieri	7.688	-	1.567	-	9.255
Ist. Prof. Ind. Artigian.	26.125	234	3.338	6	29.703
Ist. Prof. Ind. Att. Mar.	433	22	39	1	495
I.P.I. Art. Sordomuti	-	-	-	-	-
Ist. Prof. Ind. Edile	91	-	3	-	94
Ist. Prof. Ind. Tel. Cin.	122	-	15	-	137
Istruzione Professionale	68.246	775		58	82.406
			13.327		
Ist. d'Arte	7.843	861	1.317	5	10.026
Liceo Artistico	6.394	535	629	-	7.558
Istruzione Artistica	14.237	1.396		5	17.584
			1.946		
Totale II grado	416.155			518	524.403
		42.700	65.030		

Nell'anno scolastico 1997/98 i candidati interni rappresentano il 87,5% del totale dei candidati e sono in generale più numerosi degli esterni, eccezion fatta per l'Istituto Magistrale

² Le informazioni relative alle commissioni per l'a.s. 1997/98 non comprendono i dati relativi alle province di Aosta e Bolzano né quelli relativi agli "Istituti di alta cultura", quali Accademie e Conservatori di musica.

e per l'Istituto Tecnico per le Attività Sociali, i cui privatisti di ordinamento risultano, in valore assoluto, addirittura in numero maggiore dei candidati interni.

Per di più, considerando la ripartizione dei candidati esterni fra tutti i tipi di istituto, si rileva che il massimo valore assoluto appartiene proprio all'Istituto Magistrale.

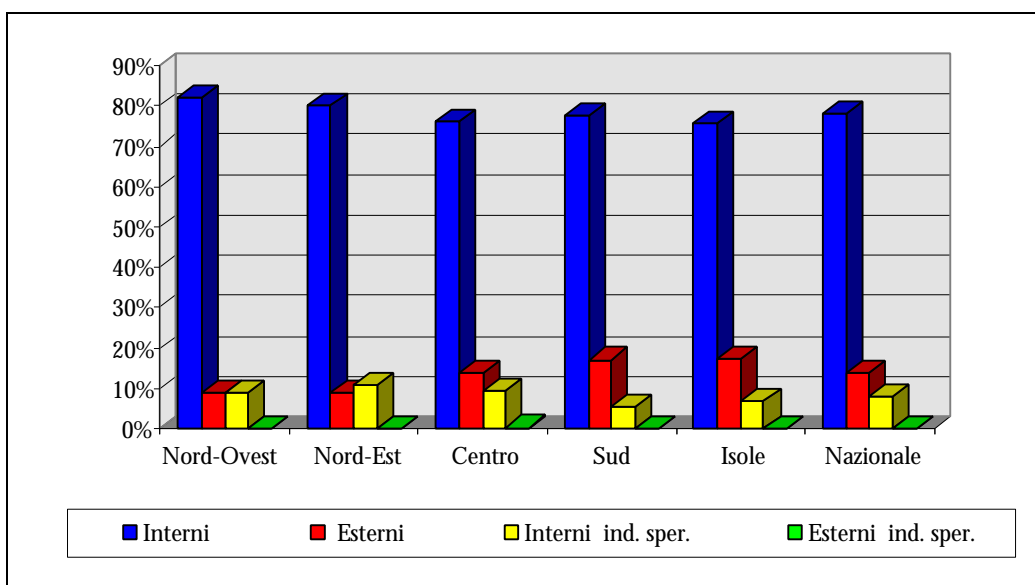
D'altra parte, la forte presenza di candidati privatisti in tale istituto è ancora più evidente se si considera che nell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale ben il 79,1% degli esterni appartiene all'Istituto Magistrale.

Anche per l'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri si osserva una consistenza rilevante di candidati esterni, che nel caso specifico rappresentano il 42,7% del totale dei candidati privatisti dell'Istruzione Tecnica.

Relativamente agli indirizzi sperimentali è evidente la loro netta prevalenza nell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale rispetto alle altre tipologie di istruzione, sia per i candidati interni che esterni. Al contrario molto esiguo risulta il numero di candidati degli istituti professionali che seguono indirizzi sperimentali, probabilmente in conseguenza delle recenti trasformazioni in tale tipologia di istruzione di molti corsi sperimentali in corsi di ordinamento.

Analizzando la situazione nelle diverse aree geografiche (vedi Graf. 4) si rileva come la presenza di candidati privatisti risulti più marcata nelle regioni meridionali dove, invece, si osserva una minore attenzione verso l'introduzione di corsi sperimentali; è nelle regioni del Nord Italia che la sperimentazione trova la sua più ampia diffusione.

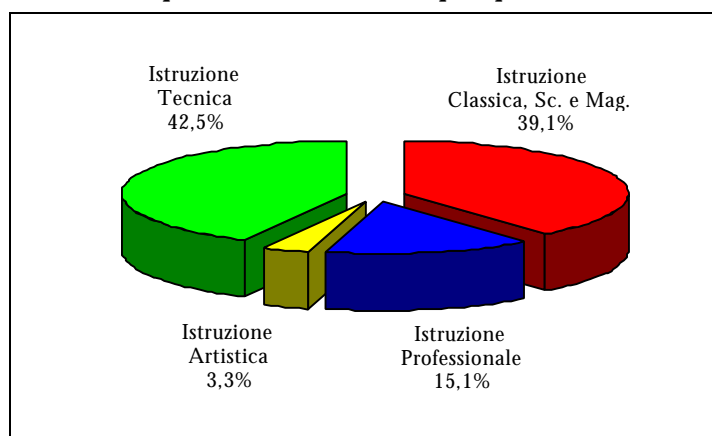
Graf. 4 - Distribuzione percentuale dei candidati per area geografica - a.s. 1997/98



2.1.2 I candidati dell'anno scolastico 1998/99

La distribuzione dei candidati per tipologia di istruzione è rimasta pressoché invariata rispetto all'anno precedente: ancora una volta gli istituti dell'Istruzione Tecnica risultano quindi essere i più frequentati (vedi Graf. 5).

Graf. 5 - Distribuzione percentuale dei candidati per tipo di istruzione - a.s. 1998/99



Mettendo a confronto i dati dell'anno scolastico in corso con quelli dell'anno precedente (cfr. Tab. 1 e Tab. 2), si evidenzia che per l'a.s. 1998/99 è complessivamente diminuito il

numero dei candidati: si è passati, infatti, da 524.403 unità a 475.461. La riduzione più consistente si è avuta per i candidati esterni, il cui numero si è quasi dimezzato. Il cambiamento dei criteri di ammissione e le nuove modalità di valutazione potrebbero, quindi aver scoraggiato, almeno in questo primo anno di applicazione delle nuove regole, una notevole quota di candidati.

Tab.2 - Candidati³ interni ed esterni - a.s. 1998/99

Tipo di Istituto	Interni		Esterni		Totale
	ordinamento	sperimentali	ordinamento	sperimentali	
Liceo Classico	39.232	6.638	969	56	46.895
Liceo Linguistico	3.444	1.410	217	0	5.071
Ist. Magistrali	15.208	19.306	7.937	78	42.529
Liceo Scientifico	81.521	7.427	1.956	21	90.925
Istruzione Classica, Sc. e Mag.	139.405	34.781	11.079	155	185.420
Ist. Tecn. Agrario	4.114	225	602	16	4.957
Ist. Tecn. Aeronautico	795	-	33	-	828
Ist. Tecn. Comm. e Geom.	106.763	6.888	7.632	219	121.502
Ist. Tecn. Tecnico per le Attività Sociali	2.207	2.673	1.394	21	6.295
Ist. Tecn. Industriale	38.188	2.584	3.559	22	44.353
Ist. Tecn. Nautico	1.683	-	231	-	1.914
Ist. Tecn. per Geometri	16.847	1.583	1.584	141	20.155
Ist. Tecn. per il Turismo	1.321	744	183	27	2.275
Istruzione Tecnica	171.918	14.697	15.218	446	202.279
Ist. Prof. Agricoltura	4.171	-	420	-	4.591
Ist. Prof. Serv. Comm. Tur. Pubbl.	23.047	176	993	10	24.226
Ist. Prof. per i Serv. Sociali	3.954	-	1.898	-	5.852
Ist. Prof. Servizi Alberghieri	8.598	-	1.058	-	9.656
Ist. Prof. Ind. Artigian.	24.948	183	1.756	8	26.895
Ist. Prof. Ind. Att. Mar.	372	30	17	6	425
I.P.I. Art. Sordomuti	56	-	-	-	56
Ist. Prof. Ind. Edile	100	-	4	-	104
Ist. Prof. Ind. Tel. Cin.	116	-	15	-	131
Istruzione Professionale	65.362	389	6.161	24	71.936
Ist. d'Arte	7.586	1.005	615	6	9.212
Liceo Artistico	5.752	451	410	1	6.614
Istruzione Artistica	13.338	1.456	1.025	7	15.826
Totale II grado	390.023	51.323	33.483	632	475.461

Si nota, invece, che l'incremento degli indirizzi sperimentali è abbastanza consistente: si passa da 43.218 candidati per l'anno scolastico 1997/98 a 51.955 per il 1998/99.

In ogni caso, il numero di candidati interni prevale su quello degli esterni, sia per quanto riguarda i candidati in ordinamento sia per quelli che seguono indirizzi sperimentali.

³ Le informazioni relative alle commissioni per l'a.s. 1998/99 non comprendono i dati relativi alle province di Aosta, Trento e Bolzano né quelli relativi agli "Istituti di alta cultura", quali Accademie e Conservatori di musica.

Non omogenea risulta, invece, come si è visto, la consistenza degli esterni per tipo di istituto: l'incidenza più alta di questi ultimi è negli Istituti Magistrali negli Istituti Tecnici Commerciali e per Geometri.

Per i candidati esterni, che come si è visto rappresentano comunque una quota molto ridotta del totale degli esaminandi, il nuovo esame di Stato ha introdotto alcune significative innovazioni, disciplinando e modificando, inoltre, i percorsi di alcune categorie particolari di candidati.

↪ *Con la nuova normativa scompare l'atto di ammissione all'esame: conformemente agli standard europei, infatti, l'esame è sufficiente a valutare ciascun candidato.*

I candidati esterni hanno l'obbligo di presentare domanda di ammissione entro il 30 novembre; le domande presentate oltre questo termine devono essere giustificate da gravi motivi debitamente documentati e consegnate al Provveditorato agli Studi entro il 31 gennaio. Le domande devono essere presentate nell'ambito del comune o della provincia di residenza del candidato. I candidati non in possesso di promozione o idoneità all'ultima classe sono obbligati a sostenere un esame preliminare gestito dal consiglio di classe, che sostituisce i vecchi "esami integrativi". La prova sostenuta da tali candidati è legata all'indirizzo di studi seguito e consente di assegnare il credito formativo. L'esito positivo della prova vale come idoneità all'ammissione all'ultimo anno del tipo di scuola secondaria in cui essa è stata sostenuta.

I candidati esterni in possesso dei requisiti richiesti non possono superare la metà del numero di candidati interni, a meno di casi particolari nei quali potranno essere costituite commissioni di soli esterni. ↪

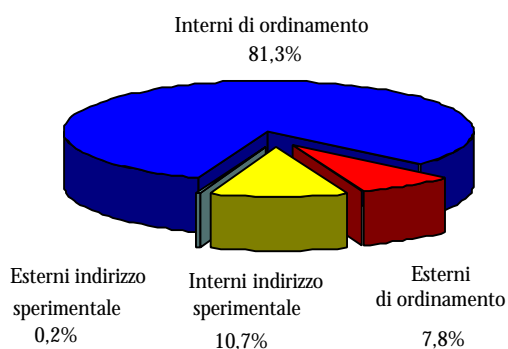
2.1.3 I candidati nella scuola statale e non statale - a.s. 1998/99

Per l'anno scolastico 1998/99, anno in cui per la prima volta entrerà in vigore il nuovo esame di Stato, si fornisce un ulteriore approfondimento relativo alla suddivisione dei candidati fra le scuole statali e non statali (vedi Graf. 6 e Graf. 7).

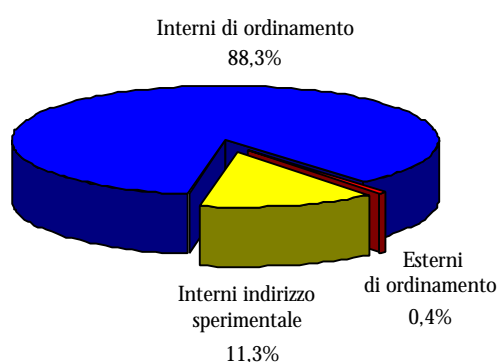
In entrambi i casi la maggioranza degli alunni è costituita dagli interni, ma, nella scuola non statale, risulta più elevata la percentuale degli interni che seguono indirizzi sperimentali (l'11,3% nella non statale contro il 10,7% nella statale).

Nella scuola non statale non è possibile assegnare candidati esterni, se non nei cinque licei linguistici riconosciuti per legge.

Graf. 6 - Distribuzione percentuale dei candidati della scuola statale - a.s.1998/99



Graf. 7 - Distribuzione percentuale dei candidati della scuola non statale - a.s.1998/99



Tab.3 - Candidati della scuola statale per tipo di istituto - a.s. 1998/99

Tipo di Istituto	Candidati della scuola statale				Totale
	Interni di ordinamento	Esterni di ordinamento	Interni ind. sper.	Esterni ind. sper.	
Liceo Classico	35.391	969	6.066	56	42.482
Ist. Magistrali	12.285	7.937	16.853	78	37.153
Liceo Scientifico	74.861	1.956	6.858	21	83.696
Istruzione Classica, Sc. e Mag.	122.537	10.862	29.777	155	163.331
Ist. Tecn. Agrario	3.962	602	225	16	4.805
Ist. Tecn. Aeronautico	344	33	-	-	377
Ist. Tecn. Comm. e Geom.	89.721	7.632	6.599	219	104.171
Ist. Tecn. Tecnico per le Attività Sociali	1.983	1.394	2.612	21	6.010
Ist. Tecn. Industriale	35.458	3.559	2.420	22	41.459
Ist. Tecn. Nautico	1.675	231	-	-	1.906
Ist. Tecn. per Geometri	11.957	1.584	1.583	141	15.265
Ist. Tecn. per il Turismo	1.073	183	700	27	1.983
Istruzione Tecnica	146.173	15.218	14.139	446	175.976
Ist. Prof. Agricoltura	4.152	420	-	-	4.572
Ist. Prof. Serv. Comm. Tur. Pubbl.	22.966	993	176	10	24.145
Ist. Prof. per i Serv. Sociali	3.764	1.898	-	-	5.662
Ist. Prof. Servizi Alberghieri	8.513	1.058	-	-	9.571
Ist. Prof. Ind. Artigian.	23.923	1.756	179	8	25.866
Ist. Prof. Ind. Att. Mar.	372	17	30	6	425
I.P.I. Art. Sordomuti	56	-	-	-	56
Ist. Prof. Ind. Edile	100	4	-	-	104
Ist. Prof. Ind. Tel. Cin.	116	15	-	-	131
Istruzione Professionale	63.962	6.161	385	24	70.532
Ist. d'Arte	7.165	615	1.005	6	8.791
Liceo Artistico	5.315	410	287	1	6.013
Istruzione Artistica	12.480	1.025	1.292	7	14.804
Totale II grado	345.152	33.266	45.593	632	424.643

Relativamente alla ripartizione tra le varie tipologie di istituto (Tab. 3 e Tab. 4) non si notano sostanziali differenze tra la scuola statale e quella non statale; quest'ultima, tuttavia, raccoglie una quota molto inferiore del totale dei candidati, così come degli iscritti.

Tab.4 - Candidati della scuola non statale per tipo di istituto - a.s. 1998/99

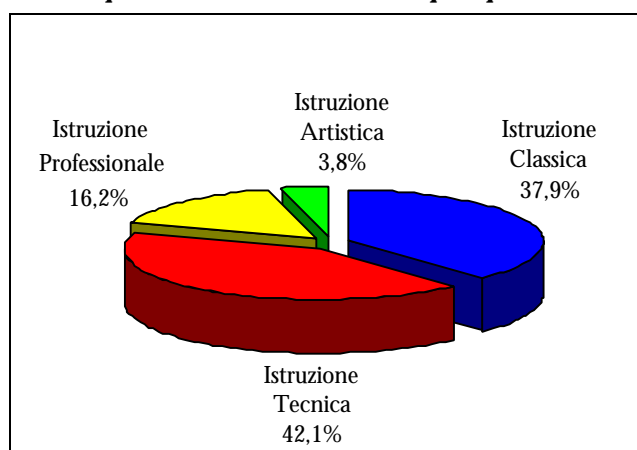
Tipo di Istituto	Candidati della scuola non statale			Totale
	Interni di ordinamento	Esterni di ordinamento	Interni ind. sper.	
Liceo Classico	3.841	-	572	4.413
Liceo Linguistico	3.444	217	1.410	5.071
Ist. Magistrali	2.923	-	2.453	5.376
Liceo Scientifico	6.660	-	569	7.229
Istruzione Classica, Sc. e Mag.	16.868	217	5.004	22.089
Ist. Tecn. Agrario	152	-	-	152
Ist. Tecn. Aeronautico	451	-	-	451
Ist. Tecn. Comm. e Geom.	17.042	-	289	17.331
Ist. Tecn. Tecnico per le Attività Sociali	224	-	61	285
Ist. Tecn. Industriale	2.730	-	164	2.894
Ist. Tecn. Nautico	8	-	-	8
Ist. Tecn. per Geometri	4.890	-	-	4.890
Ist. Tecn. per il Turismo	248	-	44	292
Istruzione Tecnica	25.745	-	558	26.303
Ist. Prof. Agricoltura	19	-	-	19
Ist. Prof. Serv. Comm. Tur. Pubbl.	81	-	-	81
Ist. Prof. per i Serv. Sociali	190	-	-	190
Ist. Prof. Servizi Alberghieri	85	-	-	85
Ist. Prof. Ind. Artigian.	1.025	-	4	1.029
Ist. Prof. Ind. Att. Mar.	-	-	-	-
I.P.I. Art. Sordomuti	-	-	-	-
Ist. Prof. Ind. Edile	-	-	-	-
Ist. Prof. Ind. Tel. Cin.	-	-	-	-
Istruzione Professionale	1.400	-	4	1.404
Ist. d'Arte	421	-	-	421
Liceo Artistico	437	-	164	601
Istruzione Artistica	858	-	164	1.022
Totale II grado	44.871	217	5.730	50.818

2.2 Le commissioni

La distribuzione delle commissioni secondo la tipologia d'istruzione ricalca quella già osservata in relazione ai candidati. Come si vedrà nel capitolo successivo, con il nuovo esame i cambiamenti nella composizione delle commissioni ne modificheranno profondamente l'azione, sia sotto il profilo della valutazione sia per quanto riguarda la conoscenza del percorso di studi dei candidati.

Attualmente, oltre il 60% degli studenti indirizza la propria scelta verso istituti (tecnici, professionali, d'arte) che consentono loro di acquisire conoscenze e competenze, con le quali possano rapidamente e concretamente far ingresso nel mondo del lavoro; le altre scelte di iscrizione sembrano invece privilegiare percorsi formativi idonei alla prosecuzione degli studi e ad un positivo accesso all'Università. È questa duplice aspettativa di integrazione che le commissioni devono saper valutare, evidenziando e valorizzando quindi la presenza di progetti razionali e consapevoli tra i candidati e la continuità di impegno da questi dimostrata per costruirli.

Graf. 8 - Distribuzione percentuale delle commissioni per tipo di istruzione - a.s.1997/98



Fino all'a.s. 1997/98 le commissioni sono suddivise oltre che nelle due tipologie statali e non statali, in commissioni d'ordinamento, sperimentali e miste. Le sperimentali si differenziano da quelle d'ordinamento in quanto ad esse sono assegnate classi che seguono

indirizzi sperimentali; si intende, invece, *mista* la commissione che esamina sia classi che seguono indirizzi di ordinamento, sia classi che seguono indirizzi sperimentali.

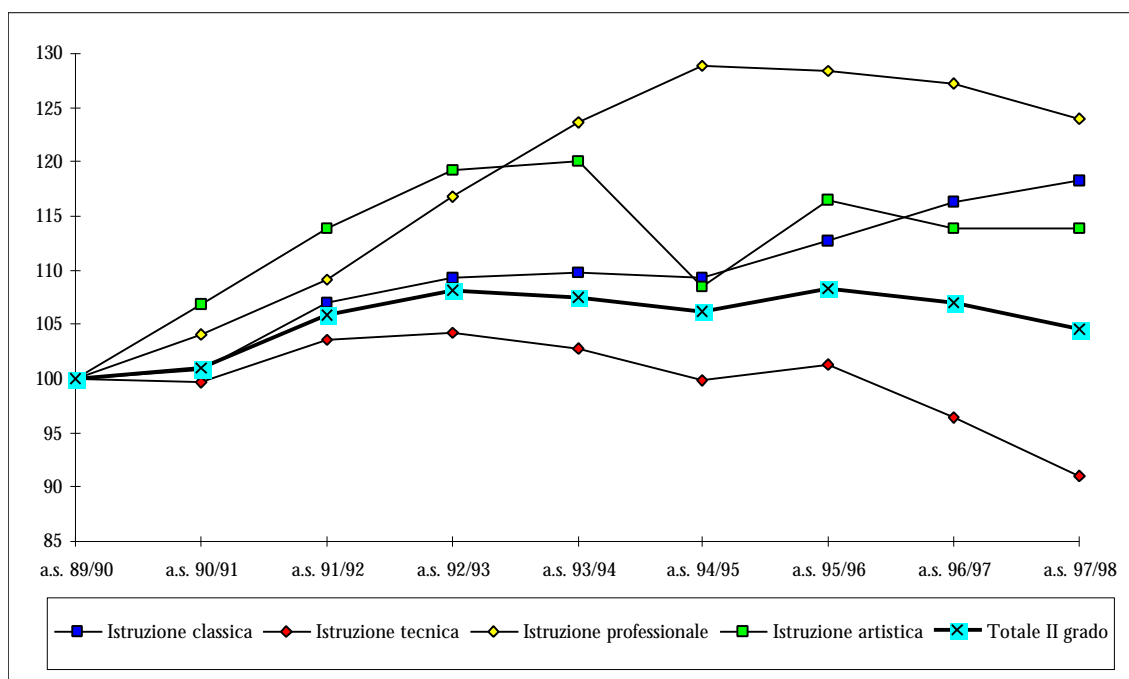
Tab.5 - Commissioni per tipo di istruzione - a.s. 1997/98

Tipologia di Commissione	Istruzione Classica, Sc. e Mag.	Istruzione Tecnica	Istruzione Professionale	Istruzione Artistica	Totale
Di Ordinamento Statali	2.323	2.813	1.227	246	6.609
Sperimentali Statali	439	116	6	17	578
Miste Statali	-	113	21	21	155
Di Ordinamento non Statali	142	218	6	8	374
Sperimentali non Statali	38	-	-	4	42
Miste non Statali	-	5	-	1	6
Totale II grado	2.942	3.265	1.260	297	7.764

Il regolamento (L. 5/4/69 n° 119) prevede che a ciascuna commissione sia assegnato, di norma, un numero massimo di 80 candidati.

Come già sottolineato per quanto riguarda il numero degli alunni iscritti, anche per le commissioni d'esame si evidenziano significative differenze di andamento, considerando distintamente le diverse tipologie di istruzione (vedi Graf. 9): nell'Istruzione Professionale, ad esempio, l'andamento crescente del numero delle commissioni si protrae fino al 1994/95. Dal 1992/93 si rileva la forte contrazione delle commissioni dell'Istruzione Tecnica, come effetto diretto e immediato del calo delle iscrizioni. Da notare, infine, l'andamento tendenzialmente crescente delle commissioni dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale a conferma di una ritrovata fiducia da parte degli studenti e delle famiglie verso questo tipo di studi.

**Graf. 9 - Andamento delle commissioni degli esami di maturità: serie storica
(numero commissioni a.s. 89/90 = 100)**



Analizzando la distribuzione geografica delle commissioni nell'a.s. 1997/98, è immediato rilevare una maggiore presenza delle commissioni nelle regioni del Sud, con una loro particolare concentrazione nell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale e nella Tecnica (vedi Tab. 6).

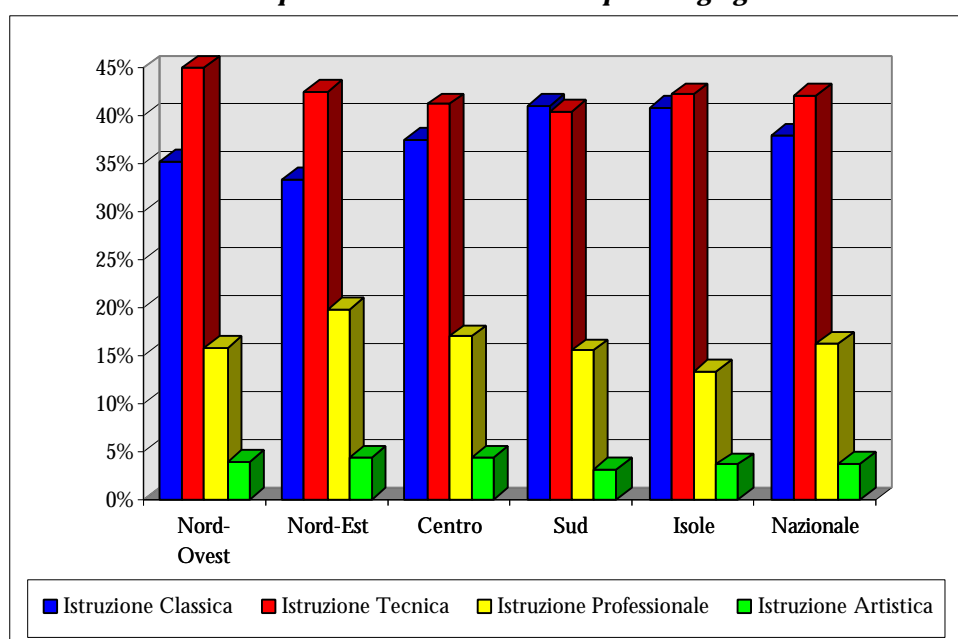
Tab. 6 - Commissioni per area geografica e tipo di istruzione - a.s. 1997/98

Area geografica	Istruzione Classica, Sc. e Mag.	Istruzione Tecnica	Istruzione Professionale	Istruzione Artistica	Totale
Nord-Ovest	557	713	251	64	1.585
Nord-Est	390	500	233	51	1.174
Centro	585	641	265	68	1.559
Sud	962	949	365	74	2.350
Isole	448	462	146	40	1.096
Totale II grado	2.942	3.265	1.260	297	7.764

Scendendo dal Nord-Ovest verso il Sud, diminuisce progressivamente l'incidenza relativa del numero di commissioni dell'Istruzione Tecnica (vedi Graf. 10). Il percorso inverso caratterizza invece la distribuzione delle commissioni dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale.

La percentuale più alta di commissioni relative all'Istruzione Professionale si rileva nel Nord-Est, mentre l'Artistica presenta un andamento omogeneo per tutte le aree geografiche.

Graf. 10 - Distribuzione percentuale delle commissioni per area geografica - a.s. 1997/98



La più ampia offerta lavorativa delle regioni settentrionali sembrerebbe indirizzare gli studenti verso un titolo di studio che favorisca il più rapido ingresso nel mondo del lavoro. Nelle regioni meridionali, invece, sia per la scarsità dell'offerta di lavoro sia per una tradizione culturale che spinge verso un prolungamento degli studi oltre la secondaria superiore, è molto consistente la presenza di commissioni appartenenti all'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale.

✎ Con la riforma degli esami di maturità vengono definiti nuovi criteri di costituzione delle commissioni: nell'anno scolastico 1998/99 "per ciascuna classe terminale del corso di studi che sostiene l'esame di Stato si costituisce una commissione d'esame. Nelle classi articolate su più indirizzi di studio, questa correlazione viene stabilita anche tra la parte della classe che segue ciascuno degli

indirizzi presenti nella classe stessa e la componente della commissione nominata per quello specifico indirizzo” (C.M.462/98). ↵

Questa nuova definizione di “commissione” produce una moltiplicazione del numero di commissioni: si passa da 7.764 commissioni dell’anno scolastico precedente a 23.179 commissioni attualmente costituite, con un incremento del 200%.

Tab.7 - Commissioni per tipo di istituto⁴- a.s. 1998/99

Tipo di Istituto	Commissioni statali		Commissioni non statali		Totale
	Ordinament o	Sperimentali	Ordinament o	Sperimentali	
Liceo Classico	1.660	305	192	33	2.190
Liceo Linguistico	-	-	217	88	305
Ist. Magistrali	649	817	147	151	1.764
Liceo Scientifico	3.480	352	285	34	4.151
Istruzione Classica, Sc. e Mag.	5.789	1.474	841	306	8.410
Ist. Tecn. Agrario	233	13	7	-	253
Ist. Tecn. Aeronautico	18	-	25	-	43
Ist. Tecn. Comm. e Geom.	4.712	349	761	19	5.841
Ist. Tecn. Tecnico per le Attività Sociali	139	134	11	5	289
Ist. Tecn. Industriale	2.102	143	133	8	2.386
Ist. Tecn. Nautico	104	-	1	-	105
Ist. Tecn. per Geometri	635	84	231	-	950
Ist. Tecn. per il Turismo	56	35	20	3	114
Istruzione Tecnica	7.999	758	1.189	35	9.981
Ist. Prof. Agricoltura	271	-	1	-	272
Ist. Prof. Serv. Comm. Tur. Pubbl.	1.279	11	8	-	1.298
Ist. Prof. per i Serv. Sociali	233	-	12	-	245
Ist. Prof. Servizi Alberghieri	511	-	5	-	516
Ist. Prof. Ind. Artigian.	1.490	10	72	1	1.573
Ist. Prof. Ind. Att. Mar.	22	3	-	-	25
I.P.I. Art. Sordomuti	3	-	-	-	3
Ist. Prof. Ind. Edile	7	-	-	-	7
Ist. Prof. Ind. Tel. Cin.	6	-	-	-	6
Istruzione Professionale	3.822	24	98	1	3.945
Ist. d'Arte	408	59	27	-	494
Liceo Artistico	296	16	29	8	349
Istruzione Artistica	704	75	56	8	843

⁴ Le informazioni relative alle commissioni per l’a.s. 1998/99 non comprendono i dati relativi alle province di Aosta, Trento e Bolzano né quelli relativi agli “Istituti di alta cultura”, quali Accademie e Conservatori di musica.

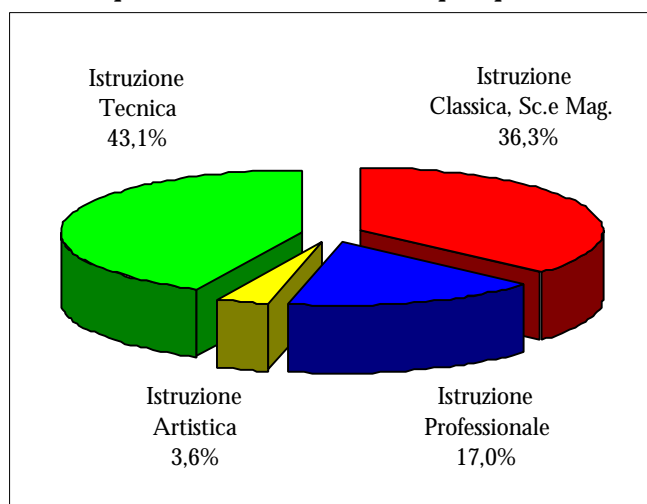
Totale II grado	18.314	2.331	2.184	350	23.179
------------------------	---------------	--------------	--------------	------------	---------------

↗ Ad ogni singola commissione d'esame sono assegnati, di norma, non più di 35 candidati. La presenza di candidati esterni è ammessa solo in abbinamento a commissioni di istituti statali e non può superare la metà del numero dei candidati interni. La regola esposta ammette, comunque, alcune deroghe che rendono possibile, in via eccezionale, la costituzione di commissioni di soli candidati esterni.

Per garantire una maggiore equità tra scuola pubblica e privata, l'attuale normativa dispone anche che ogni singola commissione di istituto legalmente riconosciuto o pareggiato sia abbinata ad una commissione di istituto statale. ↗

Anche per l'a.s. 1998/99, come per il precedente, la ripartizione delle commissioni tra i vari tipi di istruzione ricalca quella degli anni precedenti.

Graf. 11 - Distribuzione percentuale delle commissioni per tipo di istruzione - a.s. 1998/99



2.2.1 Presidenti e commissari d'esame

Ciascuna commissione degli esami di maturità è stata composta fino all'a.s. 1997/98 dal presidente e da quattro membri esterni, più un membro interno per ciascuna classe assegnata alla commissione.

Complessivamente, considerando anche i 23.901 commissari interni, il numero dei commissari coinvolti per gli esami di Stato del 1997/98 ammonta a 54.957 unità. È quindi evidente l'impegno che la riorganizzazione di questo settore comporta.

Per consentire le nomine dei commissari la normativa prevede che tutto il personale di ruolo dell'istruzione secondaria superiore, nonché i docenti non di ruolo con supplenza annuale (purché in possesso del titolo di abilitazione all'insegnamento per una delle discipline comprese nei programmi dell'ultimo anno di corso) siano obbligati a presentare domanda di partecipazione in qualità di presidente e/o commissario (C.M. 7/2/96 n° 46).

Tab.8 - Presidenti e commissari esterni per area geografica e tipo di istruzione - a.s.1997/98

Area geografica	Presidenti					Commissari Esterni				
	Istruzione Classica, Sc. e Mag.	Istruzione Tecnica	Istruzione Professionale	Istruzione Artistica	Totale Presidenti	Istruzione Classica, Sc. e Mag.	Istruzione Tecnica	Istruzione Professionale	Istruzione Artistica	Totale Commissari
Nord-Ovest	557	713	251	64	1.585	2.228	2.852	1.004	256	6.340
Nord-Est	390	500	233	51	1.174	1.560	2.000	932	204	4.696
Centro	585	641	265	68	1.559	2.340	2.564	1.060	272	6.236
Sud	962	949	365	74	2.350	3.848	3.796	1.460	296	9.400
Isole	448	462	146	40	1.096	1.792	1.848	584	160	4.384
Totale nazionale	2.942	3.265	1.260	297	7.764	11.768	13.060	5.040	1.188	31.056

Tab.9 - Presidenti e commissari esterni per regione e tipo di istruzione - a.s.1997/98

Regione	Presidenti					Commissari Esterni				
	Istruzione Classica, Sc. e Mag.	Istruzione Tecnica	Istruzione Professionale	Istruzione Artistica	Totale Presidenti	Istruzione Classica, Sc. e Mag.	Istruzione Tecnica	Istruzione Professionale	Istruzione Artistica	Totale Commissari
Piemonte	163	210	76	18	467	652	840	304	72	1.868
Lombardia	327	439	150	39	955	1.308	1.756	600	156	3.820
Liguria	67	64	25	7	163	268	256	100	28	652
Trentino Alto Adige	23	24	4	3	54	92	96	16	12	216
Veneto	173	230	104	24	531	692	920	416	96	2.124
Friuli	51	58	25	6	140	204	232	100	24	560
Emilia Romagna	143	188	100	18	449	572	752	400	72	1.796
Toscana	153	177	98	22	450	612	708	392	88	1.800
Umbria	48	42	16	5	111	192	168	64	20	444
Marche	68	84	33	11	196	272	336	132	44	784
Lazio	316	338	118	30	802	1.264	1.352	472	120	3.208
Abruzzo	77	87	20	9	193	308	348	80	36	772
Molise	23	22	6	3	54	92	88	24	12	216
Campania	400	379	128	27	934	1.600	1.516	512	108	3.736
Puglia	252	260	122	20	654	1.008	1.040	488	80	2.616
Basilicata	39	47	17	2	105	156	188	68	8	420

Calabria	171	154	72	13	410	684	616	288	52	1.640
Sicilia	349	343	113	32	837	1.396	1.372	452	128	3.348
Sardegna	99	119	33	8	259	396	476	132	32	1.036
Totale nazionale	2.942	3.265	1.260	297	7.764	11.768	13.060	5.040	1.188	31.056

↗ La nuova normativa prevede che ciascuna commissione sia composta, oltre che da un presidente esterno, da sei o da otto membri, a seconda del numero di discipline dell'indirizzo di studi. La commissione si ripartisce equamente tra membri esterni alla classe e membri interni alla stessa, equilibrando, così, il rapporto tra commissari interni ed esterni. I commissari esterni, come il presidente, sono comuni a due commissioni. Peraltro, il numero di commissari esterni e, di conseguenza, quello degli interni assegnati alla commissione è definito a seconda del numero di discipline dell'indirizzo di studi. Di fatto, le materie affidate ai membri esterni sono scelte annualmente dal Ministero della Pubblica Istruzione con apposito decreto, entro il 15 gennaio.

Stabilito che ogni classe abbia la sua commissione, i commissari interni opereranno sugli alunni della propria classe; a ciascuna classe vengono associati da tre a quattro commissari interni contrariamente all'anno precedente in cui si aveva solo un commissario interno per classe. ↗

A seguito dei suddetti cambiamenti è notevolmente aumentato per l'anno in corso il numero di presidenti e commissari coinvolti nell'esame, raggiungendo quasi centoventimila unità (Tab. 10).

Tab.10 - Commissari per tipo di istruzione - a.s. 1998/99

Tipo di Istruzione	Presidenti	Commissari interni	Commissari esterni	Totale
Istruzione Classica, Sc. e Mag.	4.234	25.063	14.287	43.584
Istruzione Tecnica	5.008	29.566	16.499	51.073
Istruzione Professionale	1.980	10.764	6.571	19.315
Istruzione Artistica	431	3.087	1.664	5.182
Totale II grado	11.653	68.480	39.021	119.154

Complessivamente, il personale coinvolto nelle commissioni d'esame è quasi raddoppiato (aumento del 90%). L'incremento maggiore si ha, ovviamente, per i commissari interni: esso è pari al 186,5% contro il 25,6% per i commissari esterni.

Tab.11 - Confronto a.s. 1997/98 e 1998/99

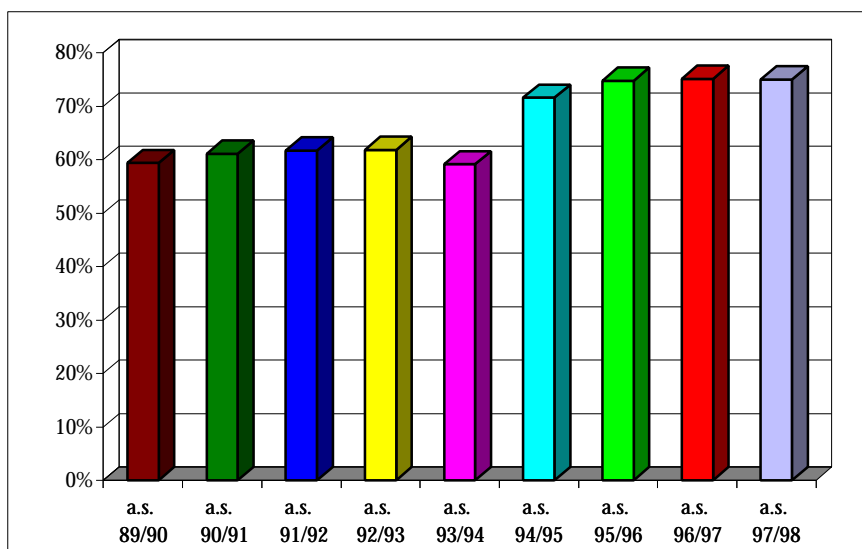
Componenti della commissione	1997/98	1998/99	variazione %
Presidenti	7.764	11.653	50,1 %
Commissari in totale	54.957	107.501	95,6 %
di cui <i>interni</i>	23.901	68.480	186,5 %

di cui <i>esterni</i>	31.056	39.021	25,6 %
Totale Componenti	62.721	119.154	90,0 %

2.2.2 Nomine “solo in caso di necessità” e provenienza territoriale dei membri delle commissioni

Fino all’a.s. 1997/98 il personale avente l’obbligo di fare domanda come commissario d’esame poteva richiedere di essere nominato “solo in caso di necessità”. Negli anni la percentuale di richiesta di nomine solo in caso di necessità era rimasta pressoché costante fino all’a.s.93/94 (Graf. 12). Tale percentuale sempre molto alta (circa il 60%) rappresentava come gli insegnanti, pur obbligati a presentare domanda, preferissero non ottenere la nomina.

Graf. 12 - Percentuali di richieste di nomina solo in caso di necessità: serie storica



L’ulteriore innalzamento della percentuale a partire dall’a.s. 94/95 può essere interpretato alla luce dell’effetto di una nuova normativa (art. 23 L. 23/12/94 n° 724), la quale stabiliva che i membri delle commissioni fossero nominati prioritariamente nella provincia di abituale dimora o servizio.

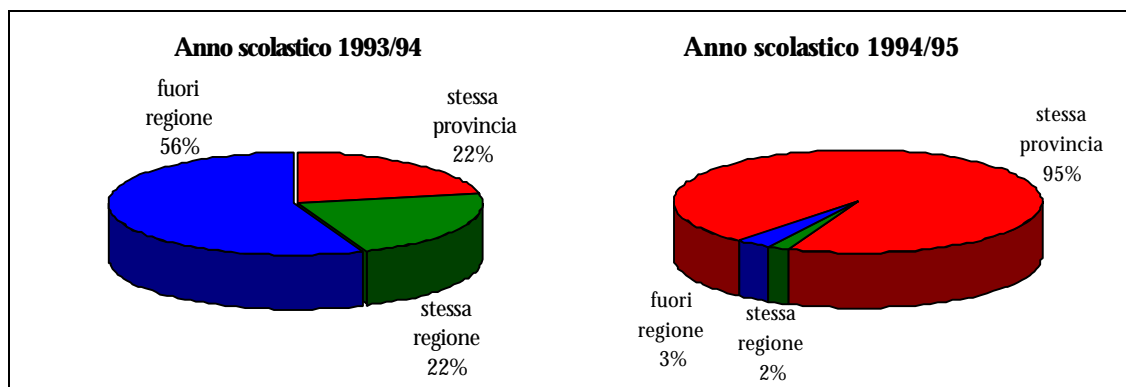
A partire, infatti, dall’a.s. 1994/95 si è ritenuto opportuno limitare le spese sostenute per le missioni dei commissari provenienti da fuori regione: ciò ha comportato una revisione dei criteri e delle priorità di nomina, il cui effetto si è immediatamente riflesso nell’aumento delle domande espresse con l’opzione “solo in caso di necessità”. Tutti i membri della commissione

dovevano, infatti, essere nominati innanzitutto tra il personale docente di scuole statali della stessa provincia del comune sede d'esame, in seconda istanza tra il personale proveniente da provincia limitrofa e, in subordine, tra il personale proveniente da altra provincia della stessa regione. La nomina dei commissari provenienti da altra regione costituiva l'alternativa finale.

La medesima normativa valida per i commissari venne estesa nello stesso anno, seppur con minori limitazioni, ai presidenti di commissione. Le nomine erano disposte considerando prioritariamente le preferenze espresse sui comuni della regione di abituale dimora o servizio, in secondo luogo procedendo mediante nomine d'ufficio (sui comuni della regione di abituale dimora o di servizio) e, solo in ultimo, considerando le preferenze espresse per comuni fuori dalla suddetta regione o per qualsiasi sede. Come conseguenza di questa normativa si è avuta una radicale trasformazione della distribuzione percentuale dei membri delle commissioni per provenienza territoriale: i candidati della stessa provincia, che coprivano nell'a.s. 1993/94 soltanto il 22% delle nomine, balzano nell'anno scolastico successivo al 95%. I commissari provenienti da altre regioni, che costituivano nell'a.s. 1993/94 la maggioranza delle presenze (56%), diventano nell'anno successivo una presenza quasi marginale (3%).

L'osservazione del grafico 13 consente una chiara ed immediata lettura della distribuzione percentuale relativa alla provenienza dei commissari d'esame.

Graf.13 - Provenienza dei commissari dopo l'applicazione della legge 23/12/94 n°724



Interessante è il confronto fra i dati dell'a.s. 1997/98 e quelli del 1998/99, in quanto per l'anno scolastico in corso è stato introdotto un cambiamento nelle modalità di nomina dei commissari, relativamente alla località di residenza o servizio.

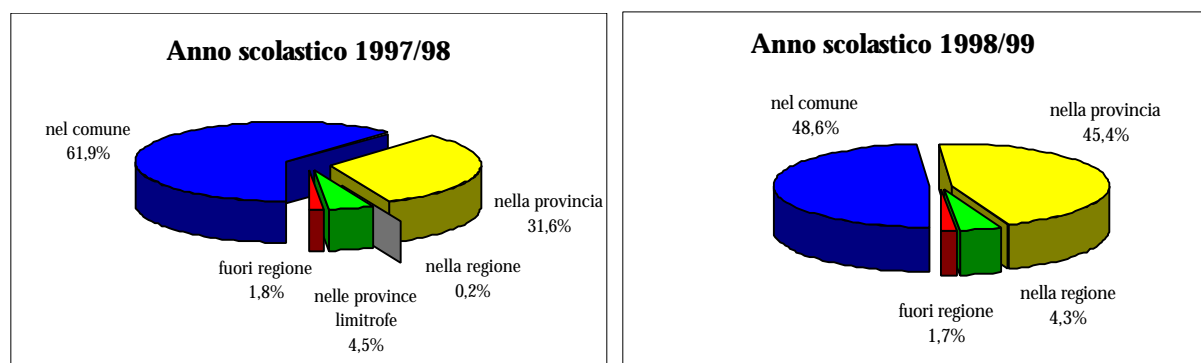
↪ Più precisamente, dal 1998/99 non è più possibile essere nominati nello stesso distretto in cui si è residenti o si presta servizio. ↪

Tale limitazione non ha provocato rilevanti cambiamenti per i comuni di grandi dimensioni che includono più distretti, mentre ha generato un incremento consistente delle nomine fuori comune nei casi in cui un intero comune fa parte di un unico distretto.

Osservando il grafico 14 si nota, infatti, che la percentuale di commissari nominati nel comune passa dal 61,9% del 1997/98 al 48,6% del 1998/99; allo stesso tempo, per le nomine nella provincia si va dal 31,6% al 45,4%.

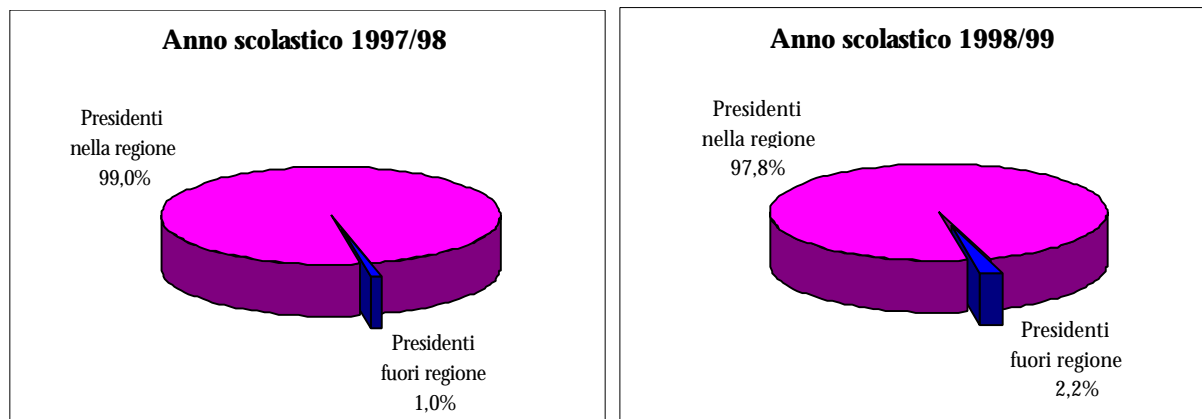
↪ Da notare, inoltre, che per l'anno scolastico 1997/98 la fase di nomina nelle province limitrofe a quella di abituale dimora o servizio dei commissari prevedeva anche la nomina in province fuori regione. Per l'anno scolastico in corso in tale fase sono state incluse solo province nella regione ed è, quindi, diventato superfluo distinguerla dalle altre fasi di nomina nella regione. ↪

Graf. 14 - Distribuzione percentuale della provenienza geografica dei commissari d'esame



Per i presidenti di commissioni non si hanno, invece, sostanziali differenze fra i due anni relativamente alla provenienza geografica: in entrambi i casi è decisamente prevalente la frequenza di coloro che prestano servizio o risiedono nella regione in cui vengono nominati (vedi Graf. 15).

Graf. 15 - Distribuzione percentuale della provenienza geografica dei presidenti di commissione



➤ *Nell'anno scolastico in corso, 1998/99, i requisiti necessari per la nomina a commissari sono rimasti pressoché invariati. A fronte di una maggiore richiesta di membri prevista dalla normativa tutto il personale comunque è obbligato alla presentazione della scheda di partecipazione, ma non può indicare come in passato l'opzione "solo in caso di necessità".* ➤

2.2.3 Provenienza curricolare dei presidenti di commissione

Per ciò che riguarda, invece, la componente relativa ai presidenti di commissione, i quali esercitano un ruolo di grande importanza rispetto allo svolgimento complessivo dell'esame, la normativa coinvolge più figure professionali: in primo luogo, docenti di ruolo negli istituti secondari di II grado (60,33% per l'a.s. 1997/98) e capi d'istituto di ruolo dei medesimi istituti (28,46% per l'a.s. 1997/98), ma anche esponenti del mondo accademico.

Tab.12 - Provenienza curricolare dei presidenti di commissione (composizione percentuale)- a.s. 1997/98

Figure professionali	Presidenti	
	valore assoluto	valore percentuale
Assistente universitario con incarico di insegnamento	16	0,21 %
Docente a riposo	1	0,01 %
Docente di ruolo Accademia Belle Arti statali	8	0,10 %
Docente di ruolo istituti statali di II grado	4.684	60,33 %
Docente idoneo concorso a preside	66	0,85 %
Docente vincitore concorso per merito distinto	43	0,55 %
Incaricato di insegnamento con libera docenza	2	0,03 %
Libero docente	5	0,07 %
Libero docente ordinario istituti secondaria II grado	1	0,01 %
Capo d'istituto di ruolo II grado o categorie equiparate	2.210	28,46 %
Capo d'istituto II grado o categorie equiparate a riposo	231	2,98 %
Professore universitario I e II fascia	375	4,83 %
Ricercatore universitario	122	1,57 %
Totale	7.764	100,00 %

Fino all'anno scolastico 1997/98 avevano la precedenza nella nomina a presidente i professori universitari di I e II fascia e i capi d'istituto di ruolo, quindi gli assistenti universitari.

↪ Con il nuovo esame di Stato, invece, la priorità viene data nell'ordine: ai capi di istituto statale d'istruzione secondaria superiore, ai capi di istituto delle scuole medie statali in possesso di abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie superiori, ai professori universitari e quindi ai ricercatori universitari. ↪

Questi indirizzi appaiono pienamente coerenti con la riaffermazione della centralità della scuola non soltanto in termini di funzione sociale, ma anche e soprattutto in quanto organizzazione efficace, che, di fronte alla sfida dell'autonomia, esprime e valorizza grandi esperienze, competenze e potenzialità maturate al proprio interno.

Tale cambiamento nella normativa, tuttavia, non ha ancora prodotto, contrariamente alle attese, una diminuzione percentuale dei presidenti nominati tra i professori e gli assistenti universitari. In realtà, la diversa procedura di costituzione delle commissioni, producendo un aumento nel numero dei presidenti, ha attenuato l'effetto previsto dal cambiamento della normativa.

Tab.8 - Provenienza curricolare dei presidenti di commissione (composizione percentuale)- a.s. 1998/99

Figure professionali	Presidenti	
	valore assoluto	valore percentuale
Capo d'istituto istr. II grado o ist. educativo	2.542	21,82%
Capo d'istituto I grado abilitato ins. II grado	271	2,33%
Capo d'istituto o docente II grado a riposo	1.354	11,62%
Docente di ruolo idoneo concorso a preside	65	0,56%
Docente di ruolo incaric. preside . - min.triennio	269	2,31%
Docente di ruolo collab. preside . - min.triennio	1.535	13,17%
Docente di ruolo istituto statale II grado	4.708	40,40%
Docente di ruolo Accademia di Belle Arti Statali	2	0,02%
Professore universitario I e II fascia	570	4,89%
Ricercatore universitario confermato	335	2,88%
Totale	11.653	100,00 %

Confrontando i dati relativi ai due anni scolastici, si nota, inoltre, un forte incremento delle nomine dei dirigenti scolastici o docenti di secondo grado a riposo, probabilmente dovuto alla loro alta posizione in graduatoria, sancita dalla nuova normativa, oltre che all'aumento della richiesta di personale necessario allo svolgimento degli esami per l'anno scolastico 1998/99.

2.2.4 Presidenti e commissari d'esame: le sostituzioni

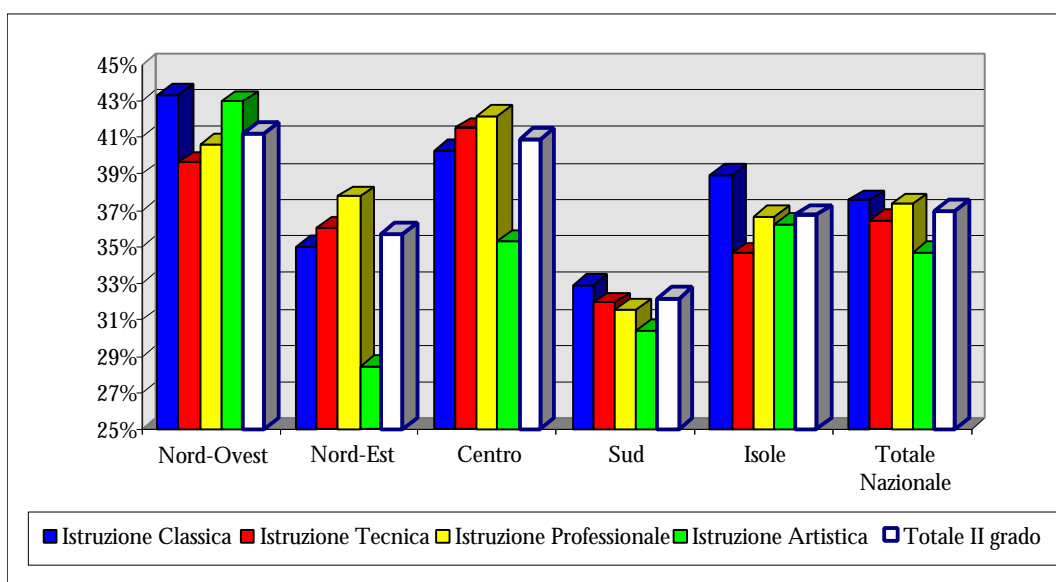
I componenti delle commissioni giudicatrici, siano essi commissari o presidenti, possono rinunciare alla nomina per validi e giustificabili motivi. Le sostituzioni di questi membri, necessarie per assicurare la completa e regolare costituzione delle commissioni stesse, ai fini anche del puntuale insediamento, sono disposte dai Provveditori agli Studi, secondo le indicazioni della legge 23/7/80 n. 383.

Il fenomeno delle sostituzioni costituisce un problema notevole per i Provveditorati agli Studi, impegnati in questa operazione in tutto il periodo degli esami.

La nomina dei sostituti avviene, per ciò che riguarda la provenienza, secondo le norme citate in precedenza, scegliendo, ove possibile, negli elenchi degli aspiranti non nominati.

Dall'analisi dei dati sugli esami di maturità, svoltisi al termine dell'anno scolastico 97/98, si evince che la percentuale dei commissari esterni sostituiti è il 37,0% del totale. Sotto il profilo territoriale, la percentuale più alta di commissari sostituiti si ha nel Nord-Ovest (41,2%) e nel Centro (40,9%), la più bassa nel Sud (32,2%). Si noti l'alta percentuale dei commissari sostituiti per le commissioni dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale del Nord-Ovest (43,4%). Comunque, la situazione a livello nazionale appare abbastanza simile tra le varie tipologie di istruzione (Graf. 16).

Graf. 16 - Percentuale dei commissari d'esame sostituiti - a.s. 1997/98



Anche per i presidenti di commissione vengono effettuate, pur in misura minore, delle sostituzioni. In tal caso, la nomina presenta maggiori difficoltà per gli specifici requisiti che tale ruolo richiede: sono abilitati, infatti, a ricoprire questa carica esclusivamente docenti universitari, presidi e docenti con più di 16 anni di servizio.

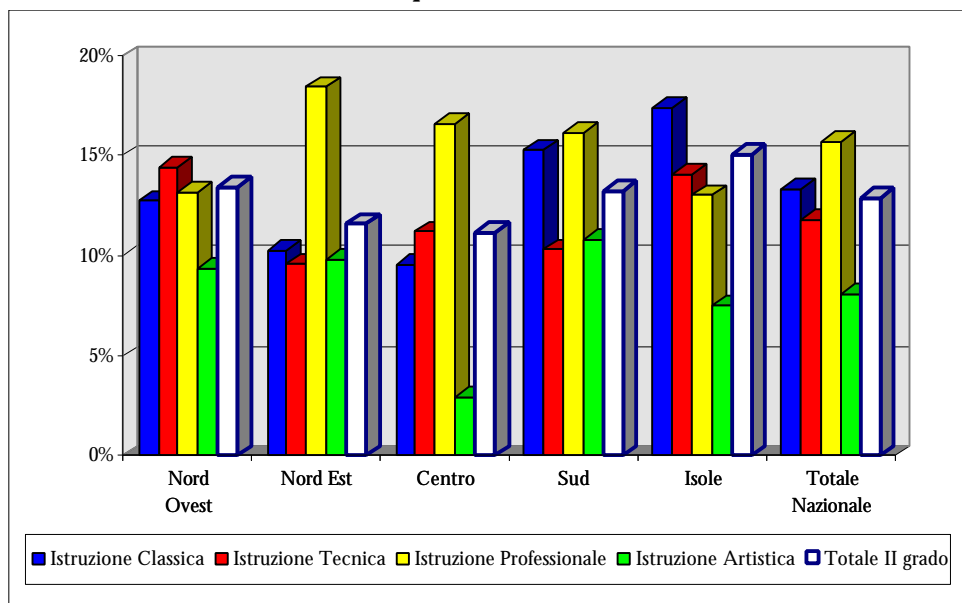
↪ *Con il nuovo esame di Stato potranno ricoprire la carica di presidente di commissione anche i docenti di ruolo di istituti statali di istruzione secondaria superiore con almeno 10 anni di servizio (non più 16 anni come in precedenza). Il minor numero di anni di servizio necessari alla nomina renderà più agevole l'attività di sostituzione, almeno relativamente alla categoria dei docenti.* ↪

Il ruolo del presidente è in ogni caso molto ambito e, quindi, oggetto di minore rinuncia da parte dei nominati. La percentuale dei presidenti sostituiti negli esami di maturità svoltisi al termine dell'a.s. 97/98 è, infatti, del 12,9%, ossia decisamente inferiore all'analoga calcolata per i commissari. Questo valore risulta più alto nelle Isole (15,1%), ove, pur in presenza di elevate percentuali di sostituzioni in tutte le tipologie di istruzione, spicca la quota di presidenti sostituiti nelle commissioni dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale (17,4%).

Contrariamente a quanto accadeva per i commissari, a livello nazionale la percentuale dei presidenti sostituiti, analizzata per tipologia di istruzione, è molto variabile: da un minimo dell'8,1% dell'Istruzione Artistica, a un massimo del 15,7% dell'Istruzione Professionale.

La più alta quota di presidenti sostituiti, per area geografica e tipologia d'istruzione, si raggiunge nelle commissioni degli istituti professionali del Nord-Est, e corrisponde al 18,5% (vedi Graf. 17).

Graf. 17 - Percentuale dei presidenti d'esame sostituiti - a.s. 97/98



3. Gli esiti degli esami

Dall'anno scolastico 1993/94 il Sistema Informativo ha predisposto, in collaborazione con gli Ispettori Tecnici, una rilevazione sugli esami di maturità, condotta mediante la scheda del presidente di commissione, con la quale vengono raccolte le principali informazioni inerenti l'andamento degli esami e i risultati conseguiti dai candidati.

Al termine dello svolgimento degli esami, ogni presidente è chiamato a compilare un'apposita scheda di rilevazione, la quale, per mezzo del Provveditorato agli Studi, perviene al Sistema Informativo che si occupa dell'acquisizione e del trattamento dei dati in essa contenuti.

3.1 Le prove d'esame

↗ Con il nuovo esame di Stato vengono introdotte sostanziali novità relativamente alle prove che i candidati sono chiamati a sostenere per conseguire il diploma: rimangono le due prove scritte di un tempo, pur con rilevanti modifiche, e viene introdotta una ulteriore prova. La necessità di tali cambiamenti è motivata da una pluralità di fattori, non ultima la considerazione che le due prove di un tempo fossero insufficienti per dare un giudizio completo sulla preparazione di ogni singolo candidato. ↘

Un elemento a supporto delle osservazioni sopra riportate, si rileva dall'esame di alcune informazioni riportate nella scheda di rilevazione del presidente di commissione, relative allo svolgimento delle prove che costituivano il vecchio esame di maturità.

La prima di queste riguarda l'esito della prima prova scritta. Per l'anno scolastico 1997/98, si è riscontrato che i programmi svolti nel corso dell'anno hanno consentito ai maturandi di affrontare in maniera appropriata la prova in almeno il 70% dei casi, per tutte le tipologie di traccia scelta. Maggiore padronanza dell'argomento (vedi Tab. 1) si è rilevata tra i candidati che hanno scelto la traccia di ordine generale (80,3% di attestazioni di completezza nei contenuti), seguiti dagli studenti che hanno optato per la traccia di indirizzo specifico (77,9%), dalla traccia letteraria (73,4%) e, in ultimo, da quella a carattere storico (70,3%).


Analizzando i risultati per tipo di istruzione, i candidati dei Licei e dell'Istituto Magistrale mostrano una più solida conoscenza e padronanza della materia quando si

confrontano con la traccia letteraria (nell'81% dei casi i contenuti sono stati valutati completi, rispetto al 73,4% rilevato complessivamente tra i candidati per questo tipo di traccia) e con quella storica (74,9% contro un valore positivo medio del 70,3%). Più solida è risultata la preparazione dei candidati degli istituti professionali e tecnici che hanno affrontato la traccia a carattere generale, mentre per i candidati dei licei artistici e degli istituti d'arte la qualità e la profondità nella formazione sono state segnalate in particolar modo (82,5%) in relazione alla traccia specifica di indirizzo.

Tab. 1- Adeguatezza dei programmi svolti in ordine allo svolgimento della prima prova scritta

Tipo di Istruzione	Traccia generale %	Traccia letteraria %	Traccia storica %	Traccia specifica di indirizzo %
Classica, Scientifica e Magistrale	78,4	81,0	74,9	74,9
Tecnica	81,6	66,6	67,6	78,6
Professionale	81,9	72,9	68,1	82,6
Artistica	77,7	75,1	64,7	82,5
Totale II grado	80,3	73,4	70,3	77,9

Nel complesso, l'osservazione dei dati retrospettivi consente inoltre di rilevare che, nel corso degli anni, si è registrata una maggiore adeguatezza e corrispondenza dei programmi svolti agli argomenti proposti dalle tracce della prima prova scritta, aumentando quindi i casi in cui sono state agevolmente affrontate le quattro tracce.

 *Il nuovo esame di Stato prevede un aggiornamento di tale prova; ancora una volta si intende accertare la padronanza dell'italiano, ma al candidato è data la possibilità di decidere la modalità espressiva da utilizzare: il consueto tema costituisce solo una delle possibilità.*

In particolare, si ha facoltà di scelta fra i seguenti modelli di scrittura alternativi: saggio breve, relazione, articolo di giornale, intervista, lettera.

Il tema rimane un fondamentale strumento didattico, tuttavia, la continua evoluzione lessicale e grammaticale della lingua italiana impone, evidentemente, criteri di valutazione più versatili.

Per il 1998/99, al fine di realizzare un adeguamento graduale delle norme di svolgimento degli esami, la prima prova scritta, oltre al tema tradizionale e all'analisi e commento di un testo, prevederà solo due nuove tipologie: il saggio breve e l'articolo di giornale.

La seconda prova scritta non presenterà sostanziali novità rispetto al passato. ↪

Proseguendo l'osservazione delle informazioni contenute nelle schede dei presidenti delle commissioni d'esame, si nota come nel tempo, contrariamente a quanto riscontrato per la prima prova scritta, si sia verificato per la seconda un forte aumento del numero di maturandi che hanno presentato lacune e difficoltà di esecuzione: la percentuale dei casi in cui i programmi svolti hanno consentito ai maturandi di affrontare agevolmente questa seconda prova è infatti scesa di quasi 10 punti percentuali, passando dal 78% rilevato nel 1993/94 al 68,9% del 1997/98.

Analizzando in dettaglio le varie tipologie di istruzione, si può osservare che la seconda prova scritta presenta maggiori difficoltà per i candidati dell'Istruzione Tecnica e dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, mentre appare di più agevole elaborazione tra quelli dell'Istruzione Artistica; in questo caso la disciplina "estratta" per la seconda prova appare meno condizionante rispetto alle differenti performance dei maturandi (vedi Tab. 2).

Tab. 2 - Adeguatezza dei programmi svolti in ordine allo svolgimento della seconda prova scritta

Tipo di Istruzione	Si %	No %	Mancate risposte %	Totale %
Classica, Scientifica e Magistrale	68,2	19,4	12,4	100,0
Tecnica	66,8	21,9	11,3	100,0
Professionale	72,6	18,8	8,6	100,0
Artistica	80,6	6,5	12,9	100,0
Totale II grado	68,9	19,8	11,3	100,0

↪ Come si è già accennato, il nuovo esame di Stato prevede l'introduzione di una prova scritta aggiuntiva, con la quale si intende accertare il livello di preparazione acquisito sulle materie dell'ultimo anno scolastico. In attuazione dell'art. 21 della legge 59/97 sull'autonomia scolastica delle scuole, la definizione dei criteri di realizzazione della prova verrà affidata alla commissione giudicatrice, che si atterrà alle indicazioni contenute nel documento del consiglio di classe circa i programmi e le attività

svolte. La scelta verrà effettuata nell'ambito di una gamma predefinita di tipologie, quali: trattazione sintetica di argomenti, quesiti a risposta singola, quesiti a risposta multipla, problemi a soluzione rapida, casi pratici e professionali, sviluppo di progetti.

La maggiore attenzione dedicata dal nuovo esame di Stato alla conoscenza delle lingue straniere prevede inoltre l'inserimento di quesiti volti a valutare la padronanza delle discipline studiate, sempre in accordo con le indicazioni del documento del consiglio di classe. Più precisamente, in coerenza con i nuovi sistemi didattici adottati nelle scuole italiane nell'insegnamento delle lingue, i candidati saranno chiamati a rispondere a specifiche domande o a formulare una breve esposizione ricorrendo alla sola lingua straniera.

Come già ricordato in precedenza, è prevista una applicazione graduale del nuovo ordinamento, per consentire agli alunni e ai docenti di orientarsi meglio e di modificare gradualmente i paradigmi, i criteri e le consuetudini consolidate negli anni.

Per l'esame di Stato relativo all'anno 1998/99 al candidato verrà richiesta l'analisi pluridisciplinare di un solo testo di vario genere. Nei successivi due anni questa prova andrà a riguardare fino a quattro fra le materie dell'ultimo anno di corso.

Soltanto questa progressione potrà garantire il maggiore rigore e la maggiore equità oggi attesi dal Ministero come ulteriore importante componente del nuovo esame. ↩

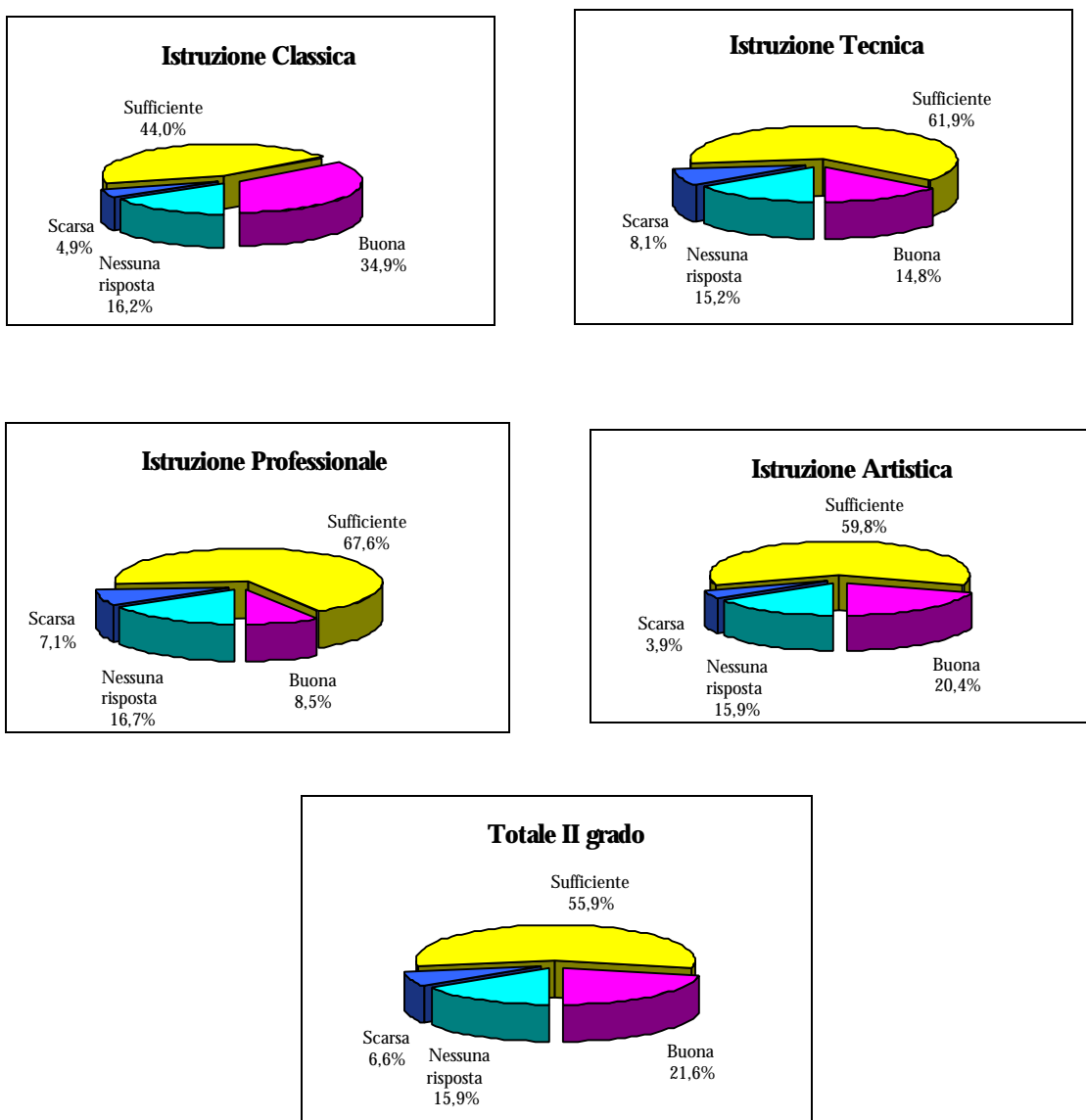
Sempre tenendo come riferimento le informazioni contenute nella scheda di rilevazione del presidente di commissione sulla preparazione generale dei candidati interni nel 1997/98, occorre considerare che per la gran parte dei casi (55,9%) si osserva un giudizio di generica sufficienza; un giudizio pienamente positivo è espresso soltanto per il 21,6% dei candidati, mentre per il 6,6% i presidenti di commissione hanno riferito di una scarsa preparazione (vedi Tab. 3).

Tab. 3 - Giudizio sulla preparazione generale dei candidati in riferimento ai programmi presentati

Tipo di Istruzione	Nessuna risposta %	Scarsa %	Sufficiente %	Buona %	Totale %
Classica, Scientifica e Magistrale	16,2	4,9	44,0	34,9	100,0
Tecnica	15,2	8,1	61,9	14,8	100,0
Professionale	16,7	7,1	67,7	8,5	100,0
Artistica	15,9	3,9	59,8	20,4	100,0
Totale II grado	15,9	6,6	55,9	21,6	100,0

Osservando le percentuali per cui la preparazione è stata giudicata buona, si nota come il massimo valore si rileva per l'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale (34,9%), contraendosi notevolmente per le altre tipologie di istruzione, con un valore minimo per l'Istruzione Professionale, dove tuttavia una preparazione sufficiente o buona si riscontra nel 76,2% dei casi.

Graf. 1 - Giudizio sulla preparazione generale dei candidati in riferimento ai programmi presentati, per tipo di istruzione



Una ulteriore importante informazione contenuta nella scheda del presidente di commissione riguarda la presenza di coerenza e continuità tra i giudizi sintetici d'ammissione ed i giudizi analitici derivanti dal superamento delle prove sostenute. La presenza di una commissione composta quasi esclusivamente da commissari esterni per la "vecchia" maturità ha infatti in più occasioni sollecitato interrogativi sulla reale possibilità dei valutatori, soprattutto in presenza di prove d'esame in evidente contraddizione con il profilo proposto del candidato, di esprimere un giudizio ad un tempo coerente e rispondente all'intero percorso scolastico del maturando.

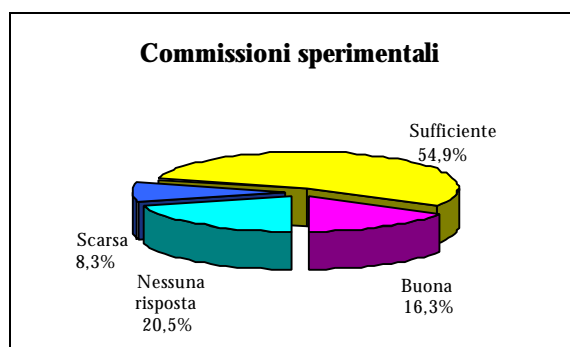
I dati raccolti mettono in luce che nel 20,4% dei casi è stato possibile parlare di buona coerenza tra i giudizi, mentre nel 4,2% dei casi questa è risultata scarsa. Ancora una volta gli istituti dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale ottengono valutazioni positive con maggior frequenza (26,3% per "buona" e 3,5% per "scarsa"), a differenza degli istituti professionali, in cui la percentuale di casi con buona coerenza dei giudizi è minima (vedi Tab.4).

Tab. 4 - Coerenza dei giudizi sintetici di ammissione agli esami con quelli analitici

Tipo di Istruzione	Nessuna risposta %	Scarsa %	Sufficiente %	Buona %	Totale %
Classica, Scientifica e Magistrale	16,2	3,5	54,0	26,3	100,0
Tecnica	15,3	4,4	62,5	17,8	100,0
Professionale	16,7	5,0	63,6	14,7	100,0
Artistica	15,9	5,5	63,1	15,5	100,0
Totale II grado	15,9	4,2	59,5	20,4	100,0

Nelle commissioni sperimentali la situazione è analoga, con percentuali ancora più basse per i giudizi buono e sufficiente (buono 16,3%, sufficiente 54,9%, scarso 8,3%); tale fenomeno, già riscontrato nell'anno scolastico precedente, sembra consolidarsi nel tempo.

Graf. 2 - Coerenza dei giudizi sintetici di ammissione agli esami con quelli analitici



Tra gli obiettivi del nuovo esame di Stato vi è, quindi, quello di ottenere una maggiore coerenza e unità di giudizio per quanto riguarda la costruzione del profilo e del curriculum scolastico del candidato. Come è noto, infatti, al termine delle prove d'esame la commissione è chiamata a formulare un giudizio unico finale sulla preparazione del maturando, in modo da sintetizzare le valutazioni raccolte in merito alle prove sostenute, al curriculum degli studi e ad ogni altro eventuale elemento a disposizione della commissione stessa.

Nell'anno scolastico 1997/98, nel complesso, le commissioni d'esame hanno espresso un giudizio condiviso da tutti i membri soltanto nell'80% dei casi, presentandosi dunque per un candidato ogni cinque una effettiva e profonda difficoltà di valutazione. Questa elevata percentuale ha quindi segnalato con evidenza la necessità di dotare la commissione di più numerosi ed approfonditi elementi di conoscenza e valutazione dei candidati.

Già nel 1996/97 era emerso, anche se con minore evidenza, questo inconveniente, rilevandosi una unitarietà nel giudizio per l'89% dei candidati.

Questa difficoltà si riscontra, comprensibilmente, in maniera più marcata limitatamente ai candidati privatisti, per i quali soltanto nel 52,9% dei casi è stato elaborato un giudizio sintetico condiviso da tutti i membri della commissione per le prove integrative sostenute.

🏠 *Il nuovo esame di Stato risponde a questa esigenza conoscitiva grazie al sistema dei crediti scolastici: il compito affidato alla commissione è infatti reso più agevole e rigoroso, e la valutazione della preparazione del candidato dovrà tenere in considerazione il curriculum maturato nei 3 anni precedenti l'esame.* 🏠

3.2 La documentazione

↪ Come si è già accennato in precedenza, la riforma dell'esame conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di II grado comporterà differenti modalità di svolgimento delle prove che già costituivano l'«esame di maturità», oltre che un loro incremento.

Anche i criteri di valutazione subiranno una radicale modifica; infatti, il voto d'esame, pur determinato ancora in termini di punteggio, sarà espresso non più in sessantesimi, bensì in centesimi. Esso verrà, poi, riportato sul diploma del candidato, unitamente all'indicazione dell'indirizzo e della durata del corso di studi, dell'elenco delle materie di insegnamento e della durata oraria complessiva di ciascuna, dei crediti formativi documentati in sede di esame, nonché delle competenze, conoscenze e capacità - anche eventualmente di tipo professionale - conseguite.

L'introduzione dei suddetti oggetti di attestazione amplia e arricchisce la natura e la funzione del tradizionale diploma di maturità. Il suo valore legale aveva da sempre destato ragionevoli perplessità, specie in merito all'attendibilità e confrontabilità della valutazione con esso certificata, essendo quest'ultima presumibilmente viziata dal metro di giudizio adottato per formularla, diverso da scuola a scuola.

La precedente certificazione, che recava l'indicazione del solo voto finale, o poco più, a compendio di un complesso e articolato percorso didattico quinquennale, rischiava di trascurare il contributo costante della scuola, intesa in senso lato, alla progressiva formazione del singolo, quantificandone soltanto un episodio, l'esame per l'appunto.

Quindi, per sopperire alle mancanze del vecchio documento ufficiale di superamento dell'esame, la nuova normativa integra il consueto diploma con la "certificazione da parte della commissione di una serie di elementi riguardanti la carriera scolastica e formativa del candidato". Il titolo di studio rilasciato in Italia cresce così in omogeneità con quelli in uso all'interno dell'Unione Europea e si rafforza quale indispensabile strumento di accesso al mondo del lavoro. Inoltre, intendendo con esso documentare non solo la carriera scolastica, ma anche eventuali significative competenze maturate al di fuori della scuola, si apre la possibilità di riuscire, progressivamente, a colmare l'attuale divario tra le modalità di certificazione dei titoli di studio da un lato e delle qualifiche professionali dall'altro.

Divengono più precisi i riferimenti per la definizione del voto d'esame, in modo da renderlo il più possibile univocamente interpretabile e valutabile sia da parte dell'esaminato sia da parte del sistema formativo e professionale con il quale il neodiplomato andrà successivamente a confrontarsi. Al tempo stesso tale valutazione dovrebbe consentire una maggiore rispondenza alla formazione culturale realmente raggiunta dal candidato, ma anche all'assiduità, all'impegno e all'interesse dimostrati nell'ultimo triennio del suo corso di studi.

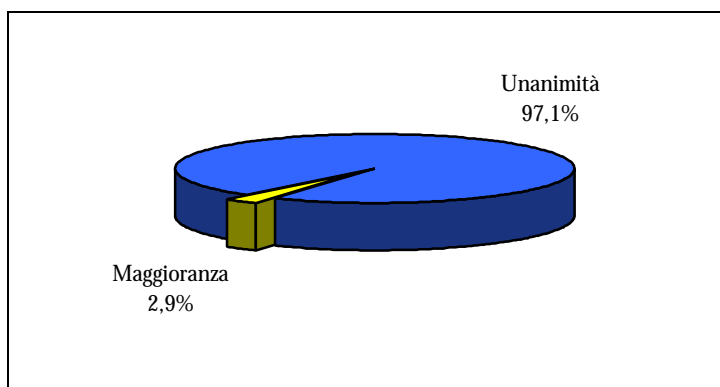
Queste ultime caratteristiche avranno un peso non secondario: infatti, fino ad un massimo di venti punti, equivalenti ad un quinto del voto finale, potranno essere assegnati in considerazione del curriculum scolastico ed extrascolastico dell'esaminato (corsi di lingua, esperienze di lavoro, attività sportive,...), solo qualora quest'ultimo sia debitamente documentato e coerente con il tipo di corso seguito. È questo uno dei significati innovativi profondi del concetto di credito scolastico, che costituisce uno degli elementi di maggiore caratterizzazione e valorizzazione dell'attuata riforma.

Tuttavia, in considerazione delle possibili e giustificate difficoltà di immediata applicazione del nuovo ordinamento d'esame, per il 1998/99 il credito scolastico discenderà unicamente dall'ultimo anno scolastico; riguarderà anche il penultimo anno di corso nel 1999/2000, per entrare definitivamente a regime nel 2000/01.

L'introduzione del sistema dei crediti consentirà di raggiungere in modo più agevole e forse anche con maggiore univocità, rispetto a quanto accadeva in passato, la definizione del voto d'esame. Quest'ultimo, peraltro, crescerà auspicabilmente in equità e, rispondendo a criteri di determinazione particolarmente rigorosi, specie per quel che concerne la conformità con le reali esperienze scolastiche e formative del singolo, sarà, si spera, difficilmente opinabile. ↵

Ci si aspetta, quindi, per il futuro una ridotta incertezza nel corso delle operazioni di scrutinio e, conseguentemente, il rafforzamento della tendenza alla crescita, emersa negli ultimi anni scolastici, delle deliberazioni all'unanimità, alla quale corrisponde, evidentemente, il calo di quelle raggiunte a maggioranza - pari queste ultime nel 1997/98 solo al 2,9% del totale, contro il 97,1% di delibere all'unanimità (vedi Graf. 3).

Graf. 3 - Distribuzione percentuale delle deliberazioni



↪ A favorire il perseguimento di un consenso quanto mai unanime circa la valutazione finale del candidato contribuisce, inoltre, il modificato metodo di formazione delle commissioni, dal momento che esse, lo ricordiamo, verranno composte per metà da docenti delle classi esaminate. ↪

In passato, risultava, talora, necessario verificare il percorso formativo compiuto dalla classe, attraverso la consultazione delle relazioni dei consigli di classe, che non sempre, comunque, si rivelavano utili ai fini degli esami: nel 1997/98 il 3,2% delle relazioni suddette non risultano significative, mentre lo sono per il 77,3% dei casi e parzialmente tali nel restante 19,5%.

La mancata attendibilità delle relazioni dei consigli di classe emerge in special modo, come è evidente dall'esame della tabella 5, negli istituti dell'Istruzione Tecnica (3,6%), e dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale (3,1%); ed è, infatti, negli stessi che è sorta più di frequente la necessità di ricorrere a registri e documenti pregressi inerenti il cammino scolastico dei candidati - l'esigenza riguarda il 42,3% del totale nella sola Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale ed il 37,5% nella Tecnica (vedi Tab. 6).

Ad ogni modo, è stato effettivamente possibile colmare la subentrata necessità di documentazione solo nell'88,1% dei casi (vedi Tab. 7).

Tab. 5 - Relazioni significative ai fini degli esami

Tipo di Istruzione	Si %	No %	In parte %	Totale
Classica, Scientifica e Magistrale	79,5	3,1	17,4	100,0
Tecnica	76,3	3,6	20,1	100,0
Professionale	75,2	2,4	22,4	100,0
Artistica	77,3	1,9	20,8	100,0
Totale II grado	77,3	3,2	19,5	100,0

Tab. 6 - Necessità di ricorrere a documenti e registri pregressi

Tipo di Istruzione	Si %	No %	Totale %
Classica, Scientifica e Magistrale	42,3	57,7	100,0
Tecnica	37,5	62,5	100,0
Professionale	31,8	68,2	100,0

Artistica	40,0	60,0	100,0
Totale II grado	38,5	61,5	100,0

Tab. 7 - Possibilità di accesso a registri e documenti pregressi in situazioni particolari

Tipo di Istruzione	Si %	No %	Totale %
Classica, Scientifica e Magistrale	88,2	11,8	100,0
Tecnica	87,4	12,6	100,0
Professionale	92,0	8,0	100,0
Artistica	81,7	18,3	100,0
Totale II grado	88,1	11,9	100,0

✎ *Comunque, la trasformazione della disciplina dell'esame di Stato agevolerà i membri della commissione nell'attività di recupero di informazioni utili a ricostruire la storia della classe, grazie all'introduzione del documento del consiglio di classe. Tale testo permetterà di conoscere, in termini di tempi, spazi, metodi e contenuti, le modalità con le quali si è svolto l'ultimo anno scolastico e, quindi, di verificare la conformità alle stesse dell'esame, specialmente rispetto alla terza prova scritta e al colloquio.* ✎

Con la precedente normativa, la commissione veniva a conoscenza della "storia" dei maturandi attraverso una relazione contenente i "curricula dei candidati con i giudizi analitici dei singoli membri del consiglio di classe".

La relazione suddetta si risolveva spesso, però, nella semplice esposizione dei programmi svolti materia per materia, trascurando di addurre informazioni indispensabili per ricostruire l'effettivo profilo della classe. D'altronde, è piuttosto complicato trasmettere a terzi la reale entità e rilevanza di un assiduo processo didattico-educativo, mettendoli pienamente in grado di formulare un giudizio obiettivo sulla formazione raggiunta dagli studenti. Ciò nonostante, era proprio quanto accadeva nel vecchio esame: la valutazione finale era espressa da docenti esterni al cammino compiuto dalla classe.

✎ *Nel nuovo esame, con la accresciuta presenza in commissione di insegnanti della stessa classe esaminata si tende ad affidare, come è giusto, il compito di definire la valutazione del singolo a quanti ne hanno guidato e coadiuvato la progressiva formazione.*

La riforma induce un impegno massiccio della scuola a rendere più trasparenti le strategie adottate nelle singole classi nel corso del tempo e a documentarne con un dettaglio finora impensato il relativo processo di costruzione. Poco nella progettazione formativa e nella programmazione didattica potrà essere

lasciato al caso. Questo è lo sforzo che le istituzioni scolastiche sono chiamate a sostenere per conquistare sempre più autonomia. ↩

Ricordiamo, comunque, che l'esistenza di un documento finale quanto mai esaustivo non è un'assoluta novità per la scuola italiana. Già dagli inizi degli anni Ottanta, infatti, è stato istituito uno strumento analogo nella scuola media.

E' appena il caso di osservare che, poiché nel documento verranno riportate informazioni il più possibile dettagliate, diverrà probabilmente superfluo continuare a verificare la reale significatività delle relazioni dei consigli di classe.

3.3 I candidati maturi e non maturi e le votazioni conseguite

Fino all'anno scolastico 1997/98 potevano sostenere l'esame di maturità tutti gli alunni che avessero frequentato l'ultimo anno di corso e fossero stati "ammessi" dal consiglio di classe in sede di scrutinio finale.

↩ Con il nuovo impianto dell'esame di Stato l'atto di ammissione scompare. Alla fine dell'ultimo anno i docenti determinano il credito scolastico in base ai voti attribuiti nell'ultimo anno di corso nelle diverse discipline studiate e al "bagaglio" di punteggi accumulati nei due anni precedenti. Tali elementi, unitamente al credito formativo e al successivo esito delle prove, consentono di valutare il grado di preparazione acquisito dal candidato.

Quindi, viene meno il giudizio d'ammissione: accedono automaticamente all'esame tutti gli alunni che abbiano frequentato l'ultimo anno di corso e siano stati scrutinati - a prescindere dai giorni di frequenza - anche riportando valutazione insufficiente. ↩

Rispetto al "vecchio esame" rimane confermata, invece, l'ammissione agli esami, come candidati interni, degli studenti frequentanti il penultimo anno di corso della scuola secondaria superiore che abbiano conseguito un punteggio non inferiore a otto decimi in ciascuna materia. Inoltre, possono anticipare di un anno gli esami anche i giovani frequentanti il penultimo anno soggetti all'obbligo di leva, i quali a conclusione dell'anno scolastico, non abbiano debiti formativi. In entrambe le situazioni gli studenti vengono seguiti e orientati dai docenti nel corso dell'anno scolastico.

Le novità descritte in merito al “diritto” di sostenere l’esame potrebbero implicare, nei primi anni di applicazione della riforma, una più forte selezione all’atto dell’esame e, conseguentemente, il calo della percentuale di promossi sul totale dei candidati.

Tab. 8- Candidati, maturi e non maturi, per tipo di istruzione (composizione percentuale)

Tipo di Istruzione	Candidati		
	Maturi %	Non maturi %	Totale dei candidati (valore assoluto)
Classica, Scientifica e Magistrale	96,8	3,2	200.104
Tecnica	95,3	4,7	224.309
Professionale	94,8	5,2	82.406
Artistica	95,4	4,6	17.584
Totale II grado	95,8	4,2	524.403

Più difficile, invece, prevedere i differenti effetti del nuovo esame di Stato nelle scuole statali e non statali. Considerando, infatti, la diversa gestione degli istituti, si nota che la percentuale di maturi risulta più elevata per i candidati delle scuole statali, rispetto a quelli delle non statali: al 96,3% delle prime si contrappone il 92,4% delle seconde (vedi Tab. 9 e grafico seguente).

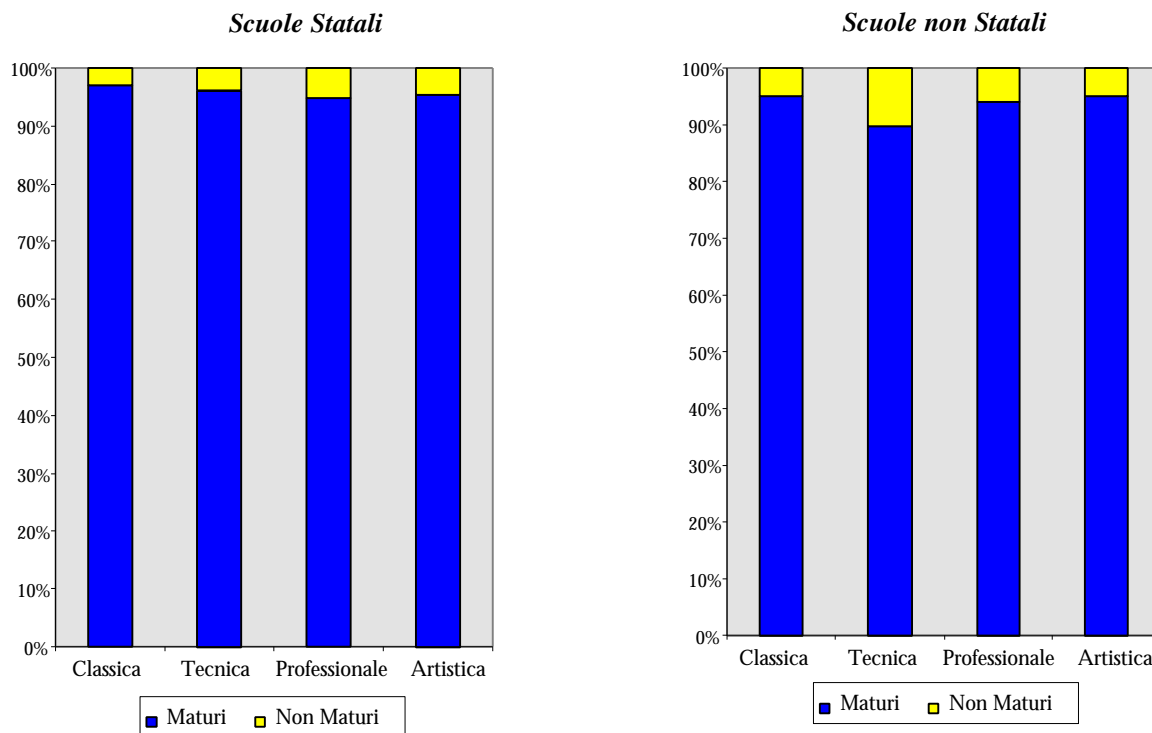
Particolarmente difficile appare il superamento dell’esame per i candidati delle scuole non statali dell’ Istruzione Tecnica (10,3% di non maturi).

Significativo appare inoltre lo scarto tra il numero dei non maturi delle scuole statali e quello delle non statali per l’Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, che passano infatti dal 2,9% nelle prime al 5% nelle seconde.

Tab. 9 - Candidati, maturi e non maturi, per tipo di istruzione e gestione della scuola (composizione percentuale)

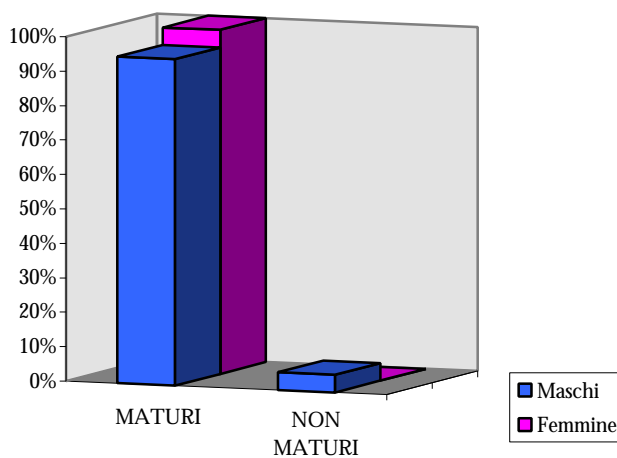
Tipo di Istruzione	STATALE			NON STATALE		
	Maturi %	Non maturi %	Totale dei candidati (valore assoluto)	Maturi %	Non maturi %	Totale dei candidati (valore assoluto)
Classica, Scientifica e Magistrale	97,1	2,9	175.830	95,0	5,0	24.274
Tecnica	96,2	3,8	195.299	89,7	10,3	29.010
Professionale	94,8	5,2	80.602	94,0	6,0	1.804
Artistica	95,4	4,6	16.433	95,1	4,9	1.151
Totale II grado	96,3	3,7	468.164	92,4	7,6	56.239

Graf. 4 - Candidati maturi e non maturi per tipo di istruzione e tipo di gestione



Notiamo anche che la percentuale di candidati maturi è più elevata per le femmine anziché per i maschi: il 97,0 % dei candidati di sesso femminile consegue la maturità, mentre dei maschi soltanto il 94,9 % (vedi Graf. 5).

Graf. 5 - Percentuale di candidati maturi e non maturi per sesso



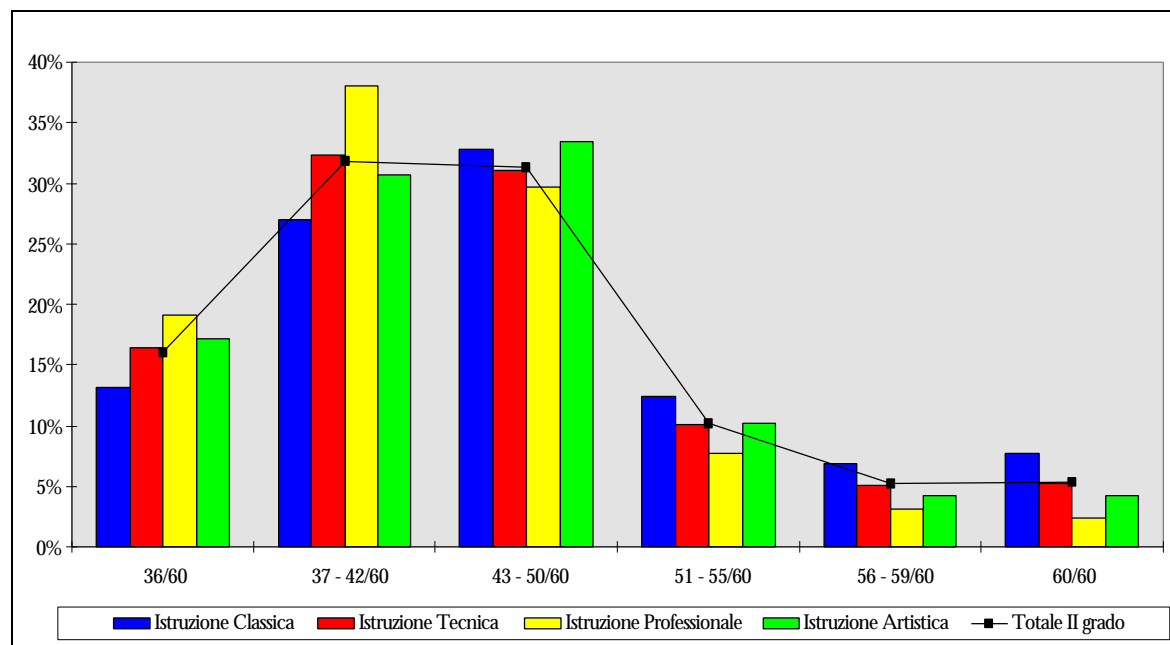
Esaminando le distribuzioni dei maturi rispetto alle fasce di voto nei diversi tipi di istruzione (vedi Tab. 10 e Graf. 6) si rileva facilmente come in tutte prevalgano le votazioni delle fasce “37 - 42/60” e “43 - 50/60”; si consegue con maggiore frequenza il “36/60” negli istituti professionali (19,1 %), mentre la più alta percentuale di “60/60” è presente nell’Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale.

Tab. 10 - Candidati maturi per fasce di voto e tipo di istruzione

Tipo di Istruzione	Fasce di voto						Totale %
	36/60 %	37-42/60 %	43-50/60 %	51-55/60 %	56-59/60 %	60/60 %	
Classica, Scientifica e Magistrale	13,2	27,0	32,9	12,4	6,8	7,7	100,0
Tecnica	16,4	32,2	31,1	10,0	5,1	5,2	100,0
Professionale	19,1	38,0	29,6	7,8	3,1	2,4	100,0
Artistica	17,1	30,7	33,5	10,2	4,3	4,2	100,0
Totale II grado	16,1	31,8	31,3	10,2	5,2	5,4	100,0

A livello nazionale più del 20% dei candidati ha conseguito una votazione superiore a 50/60, percentuale che raggiunge il 27% circa nel caso dell’Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale.

Graf. 6 - Percentuale dei candidati maturi per fasce di voto e tipo di istruzione



Tradizionalmente, i Licei e l' Istituto Magistrale sono meta di quanti desiderano intraprendere successivamente studi universitari; quindi, è probabile che in essi gli studenti siano guidati da forte convinzione nel compimento della propria scelta, il che si riflette, come è ovvio, in voti più elevati che negli altri tipi di istituto.

Una nota ulteriore merita la percentuale di maturi col "36/60", che aumenta nettamente, rispetto al 1996/97 passando dal 12,9% al 16,1%. Tale fenomeno è maggiormente evidente negli istituti dell'Istruzione Artistica, nei quali la differenza tra le quote di "36/60" dei due anni supera i sei punti percentuali.

Estendiamo ora le riflessioni in merito agli esiti degli esami alle singole ripartizioni del territorio nazionale. In questo caso l'analisi è stata condotta prima considerando la distribuzione percentuale dei candidati, distinti tra non maturi e maturi (Tab. 11) e, successivamente quella dei candidati ripartiti tra non maturi e in classi di voto (Tab. 12 e Graf. 7).

Tab. 11 - Candidati maturi e non maturi per area geografica (composizione percentuale)

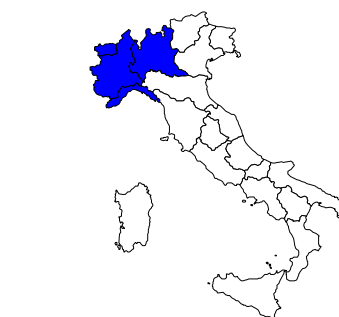
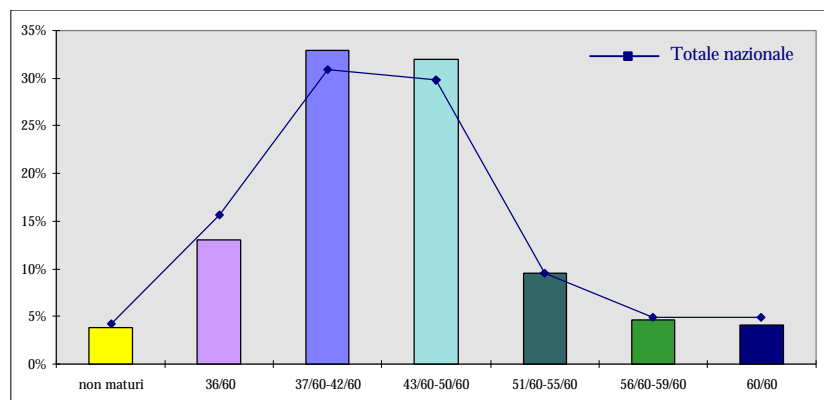
Area geografica	Candidati		
	Maturi %	Non maturi %	Totale (valore assoluto)
Nord Ovest	96,2	3,8	106.356
Nord Est	96,9	3,1	76.429
Centro	95,8	4,2	105.564
Sud	95,3	4,7	161.304
Isole	95,0	5,0	74.750
Totale nazionale	95,8	4,2	524.403

La frequenza di candidati promossi con "36/60", rispetto al totale dei candidati esaminati, assume il valore più basso nel Nord Est, mentre quello più alto è nel Sud (21,5 %); in tale ripartizione è anche più elevata rispetto alla media nazionale - corrispondente quest'ultima al 4,2 % del totale candidati - la percentuale di non maturi, pari al 4,7 %, superata solo dal 5,0 % delle Isole (vedi Tab. 11 e Tab. 12).

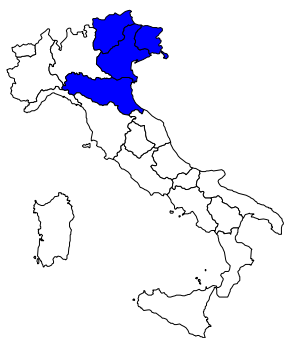
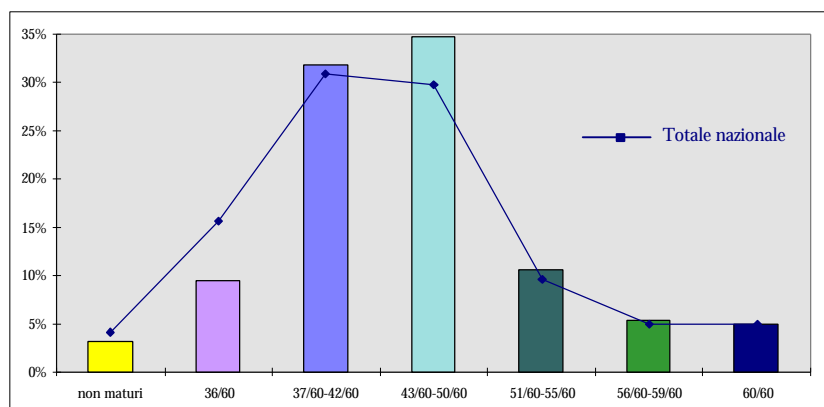
Tab. 12 - Distribuzione percentuale dei candidati in base al risultato degli esami e per area geografica

Area Geografica	Non maturi %	36/60 %	37-42/60 %	43-50/60 %	51-55/60 %	56-59/60 %	60/60 %	Totale %
Nord Ovest	3,8	13,0	33,0	31,9	9,6	4,6	4,1	100,0
Nord Est	3,1	9,4	31,9	34,6	10,6	5,4	5,0	100,0
Centro	4,2	14,4	30,5	30,2	10,0	5,3	5,4	100,0
Sud	4,7	21,5	28,9	26,1	9,0	4,6	5,2	100,0
Isole	5,0	16,9	31,5	27,8	9,1	4,6	5,1	100,0
Totale nazionale	4,2	15,7	30,9	29,8	9,6	4,9	4,9	100,0

Graf. 7 - Distribuzione percentuale dei candidati non maturi e maturi per fasce di voto, per area geografica

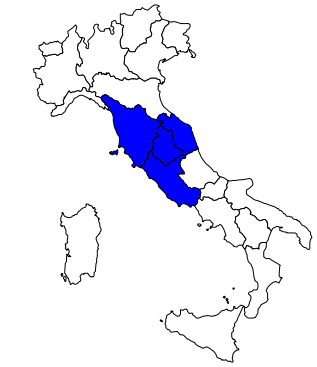
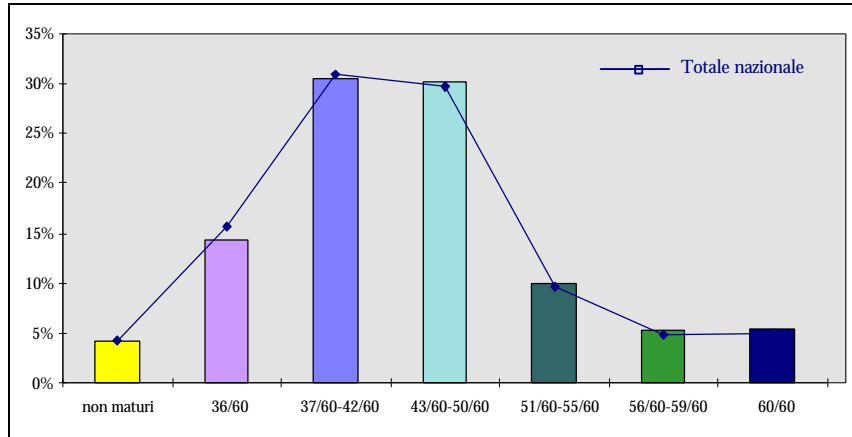


NORD OVEST

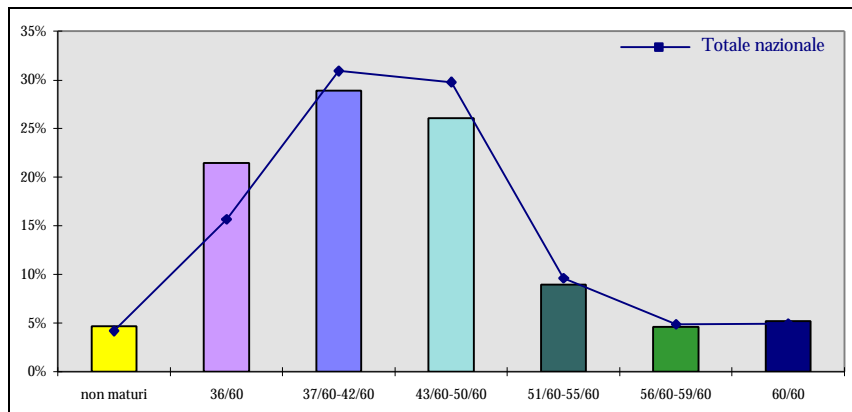


NORD EST

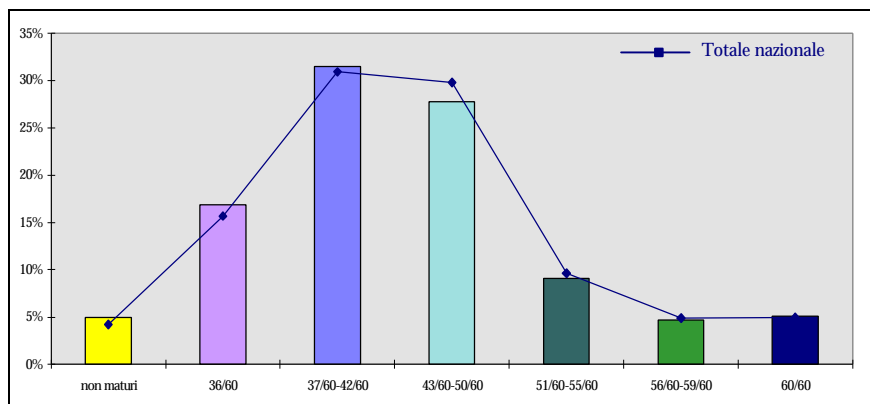
segue Graf. 7



CENTRO



SUD



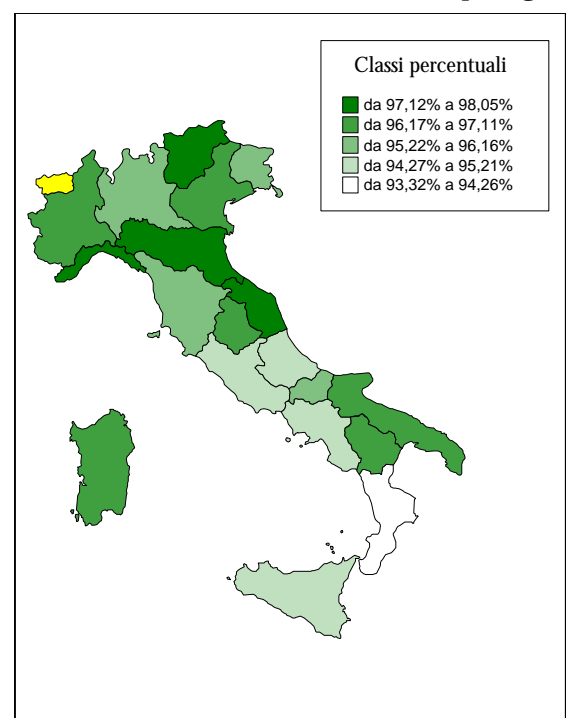
ISOL

Approfondiamo ora l'analisi territoriale fino al livello di singola regione esaminando la percentuale di studenti maturi sul totale dei candidati: il valore più alto è presente nelle Marche e in Liguria (98,0%), sebbene la distribuzione delle percentuali di candidati maturi sia di fatto piuttosto uniforme in tutto il Paese.

Tab. 13 - Candidati, maturi e non maturi, per regione

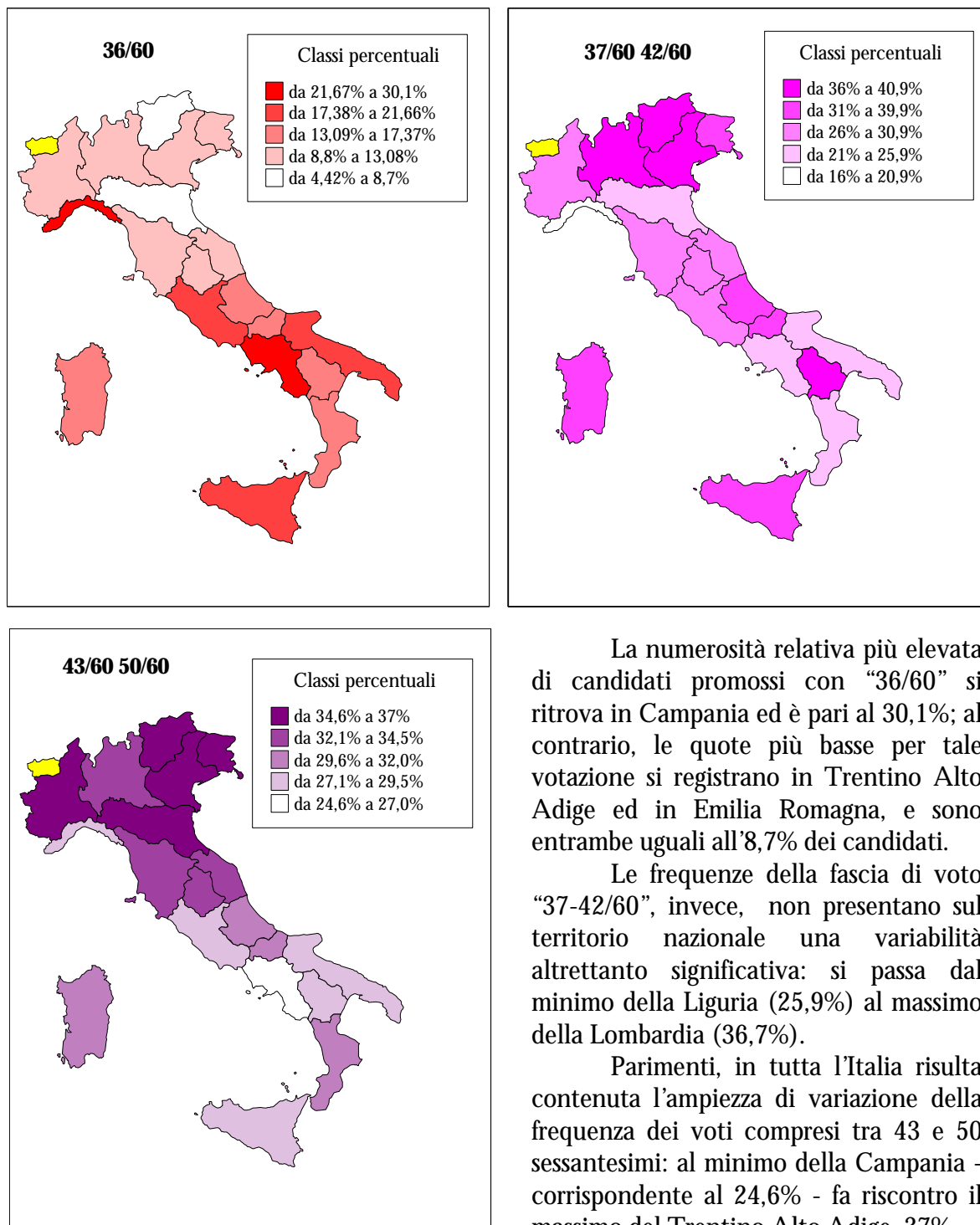
Regione	Candidati		
	Maturi %	Non maturi %	Totale %
Piemonte	96,2	3,8	100,0
Lombardia	95,9	4,1	100,0
Liguria	98,0	2,0	100,0
Trentino Alto Adige	97,1	2,9	100,0
Veneto	96,9	3,1	100,0
Friuli Venezia Giulia	95,9	4,1	100,0
Emilia Romagna	97,1	2,9	100,0
Toscana	95,8	4,2	100,0
Umbria	96,8	3,2	100,0
Marche	98,0	2,0	100,0
Lazio	94,9	5,1	100,0
Abruzzo	95,1	4,9	100,0
Molise	95,6	4,4	100,0
Campania	94,8	5,2	100,0
Puglia	97,0	3,0	100,0
Basilicata	96,4	3,6	100,0
Calabria	93,3	6,7	100,0
Sicilia	94,4	5,6	100,0
Sardegna	97,0	3,0	100,0
Totale nazionale	95,8	4,2	100,0

Graf. 8 - Percentuale dei candidati maturi per regione



Le osservazioni fin qui riportate possono essere inoltre approfondite attraverso l'aiuto di alcuni cartogrammi (vedi Graf. 9), che consentono il raffronto tra le regioni d'Italia delle votazioni conseguite dai candidati maturi, considerando questi ultimi come solo insieme di riferimento. Più precisamente, l'esame di ciascuna cartina permette di osservare come si distribuiscano sul territorio nazionale i candidati che hanno raggiunto la maturità con il medesimo punteggio.

Graf. 9 - Percentuale di candidati maturi per fasce di voto e regione

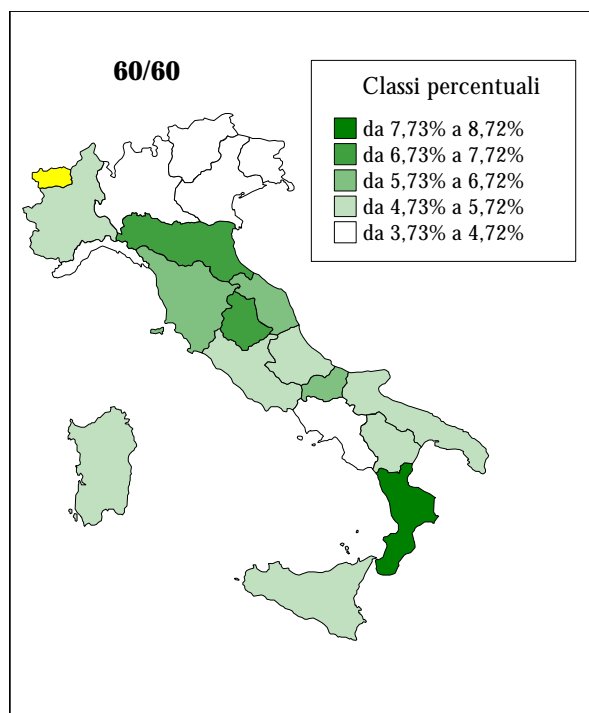
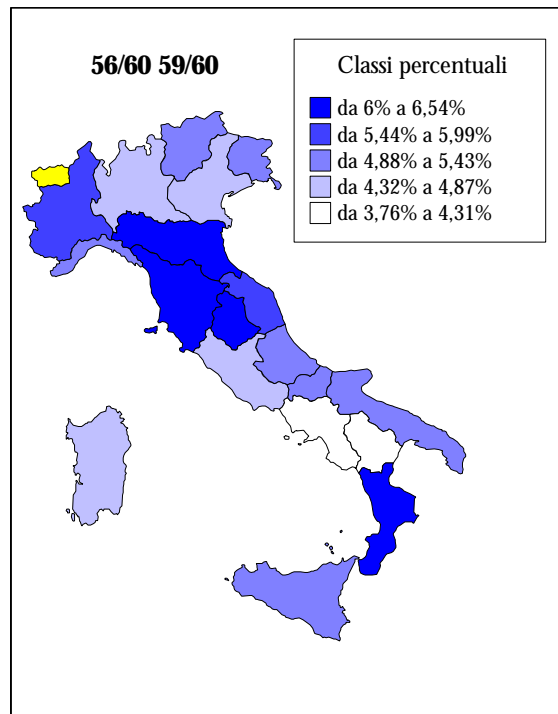
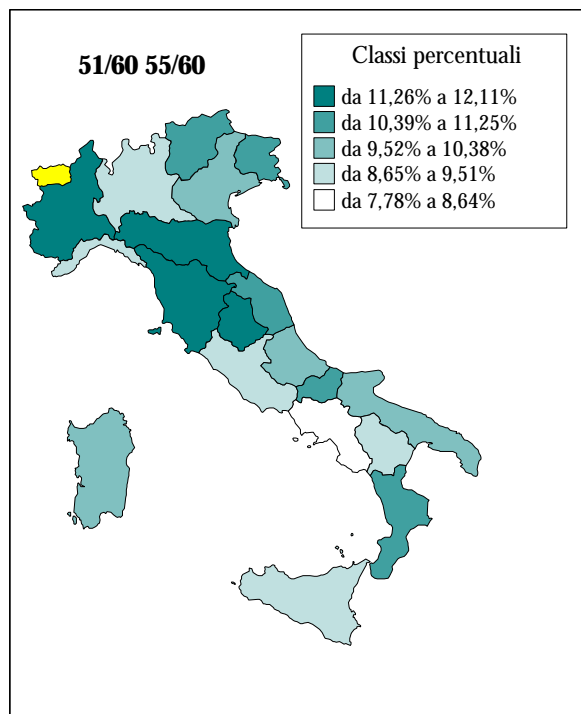


La numerosità relativa più elevata di candidati promossi con “36/60” si ritrova in Campania ed è pari al 30,1%; al contrario, le quote più basse per tale votazione si registrano in Trentino Alto Adige ed in Emilia Romagna, e sono entrambe uguali all’8,7% dei candidati.

Le frequenze della fascia di voto “37-42/60”, invece, non presentano sul territorio nazionale una variabilità altrettanto significativa: si passa dal minimo della Liguria (25,9%) al massimo della Lombardia (36,7%).

Parimenti, in tutta l’Italia risulta contenuta l’ampiezza di variazione della frequenza dei voti compresi tra 43 e 50 sessantesimi: al minimo della Campania - corrispondente al 24,6% - fa riscontro il massimo del Trentino Alto Adige, 37%.

segue Graf. 9



Sono, poi, ancora meno dissimili tra le regioni le percentuali dei voti che cadono nella classe “51 - 55/60”: si va dal 7,8% della Campania al 12,1% dell’Emilia Romagna. L’intervallo di variazione continua a ridursi per le quote di maturi appartenenti alla fascia di voto “56 - 59/60” (dal 3,8% della Campania si sale fino al 6,5% dell’Emilia Romagna e della Calabria), per divenire infine lievemente più marcato quello dei promossi col “60/60”: la frequenza più alta si raggiunge in Calabria (8,7%), mentre la più bassa in Lombardia (3,7%).

Sostanzialmente, dunque, cresce in omogeneità tra le regioni l’incidenza delle fasce di voto man mano che si passa dal punteggio di mera sufficienza a quelli più elevati, pur tornando a differenziarsi in modo non trascurabile per la valutazione massima (60/60).

3.4 Candidati interni ed esterni

Nel precedente paragrafo sono stati riportati i dati riguardanti i candidati all'esame di maturità nell'anno 1997/98, considerati nel loro complesso. E' interessante, però, rileggere le informazioni finora analizzate tenendo distinti gli studenti interni dai privatisti.

La presenza di questi ultimi risulta particolarmente copiosa negli istituti tecnici e nelle scuole dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, come emerge dall'esame della tabella che segue.

Tab. 14 - Candidati, interni ed esterni, maturi e non maturi per tipo di istruzione (composizione percentuale)

Tipo di Istruzione	INTERNI			ESTERNI		
	Maturi %	Non Maturi %	Totale dei candidati (valore assoluto)	Maturi %	Non Maturi %	Totale dei candidati (valore assoluto)
Classica, Scientifica e Magistrale	99,0	1,0	176.207	74,6	25,4	23.897
Tecnica	97,7	2,3	197.994	73,0	27,0	26.315
Professionale	98,8	1,2	69.021	69,8	30,2	13.385
Artistica	99,4	0,6	15.633	76,3	23,7	1.951
Totale II grado	98,4	1,6	458.855	73,0	27,0	65.548

La percentuale di maturi tra gli esterni (pari al 73% dei privatisti in totale), pur in crescita nel corso degli anni, anche nel 1997/98 resta inferiore all'analoga calcolata per gli interni, pari, quest'ultima, al 98,4 % degli interni ammessi. La quota di maturi esterni non è, comunque, omogenea tra le singole tipologie di Istruzione: infatti, essa corrisponde al valore nazionale negli istituti tecnici; si mantiene più alta nell'Istruzione Artistica (76,3%) e in quella Classica, Scientifica e Magistrale (74,6%); è invece più bassa (69,8%) negli istituti professionali.

Osserviamo ancora che i voti assegnati sono piuttosto bassi specialmente se confrontati con quelli ottenuti dagli interni (vedi Tab. 15 , Tab. 16 e Graf. 10): ben il 74,9 % dei candidati esterni promossi ottiene punteggio non superiore a 42 sessantesimi; al contempo, solo una ristrettissima minoranza, pari al 2,4 % degli esterni che sono giudicati maturi, consegue un voto compreso tra 56 e 60 sessantesimi.

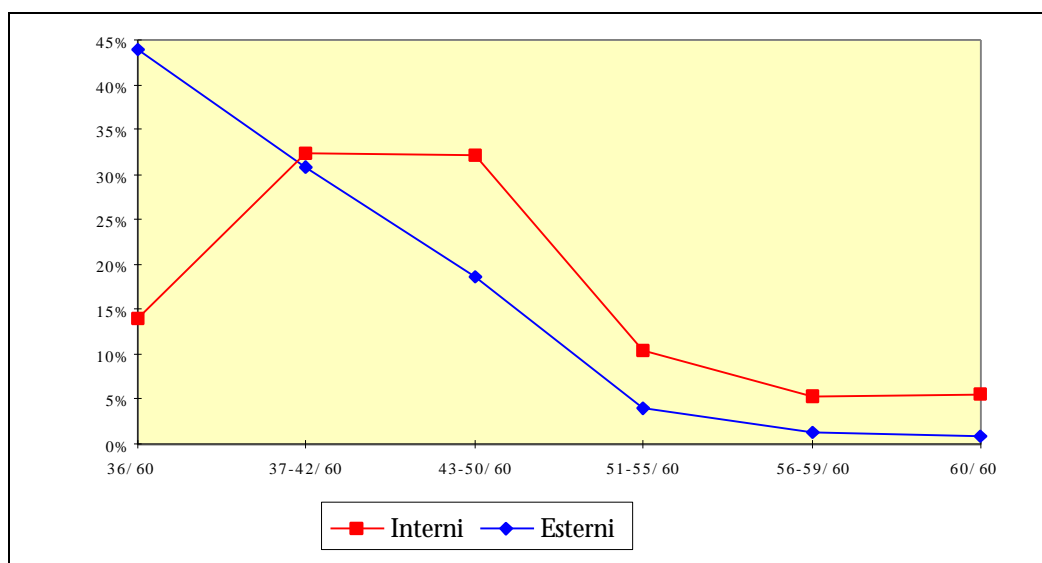
Tab. 15 - Candidati interni maturi per fasce di voto e tipo di istruzione (composizione percentuale)

Tipo di Istruzione	Fasce di voto						Totale
	36/60 %	37-42/60 %	43-50/60 %	51-55/60 %	56-59/60 %	60/60 %	
Classica, Scientifica e	11,2	27,0	33,7	12,9	7,1	8,1	100,0
Tecnica	16,3	35,4	30,6	9,0	4,5	4,2	100,0
Professionale	15,3	37,7	31,9	8,7	3,5	2,9	100,0
Artistica	14,0	34,0	34,1	9,7	4,2	4,0	100,0
Totale II grado	14,0	32,5	32,1	10,5	5,4	5,5	100,0

Tab. 16 - Candidati esterni maturi per fasce di voto e tipo di istruzione (composizione percentuale)

Tipo di Istruzione	Fasce di voto						Totale
	36/60 %	37-42/60 %	43-50/60 %	51-55/60 %	56-59/60 %	60/60 %	
Classica, Scientifica e	43,2	31,1	18,9	4,2	1,6	1,0	100,0
Tecnica	43,2	30,5	19,5	4,4	1,3	1,1	100,0
Professionale	47,6	30,6	16,7	3,1	1,2	0,8	100,0
Artistica	43,0	32,3	18,7	3,9	1,4	0,7	100,0
Totale II grado	44,1	30,8	18,7	4,0	1,4	1,0	100,0

Graf. 10 - Distribuzione percentuale dei candidati maturi, interni ed esterni, per fasce di voto



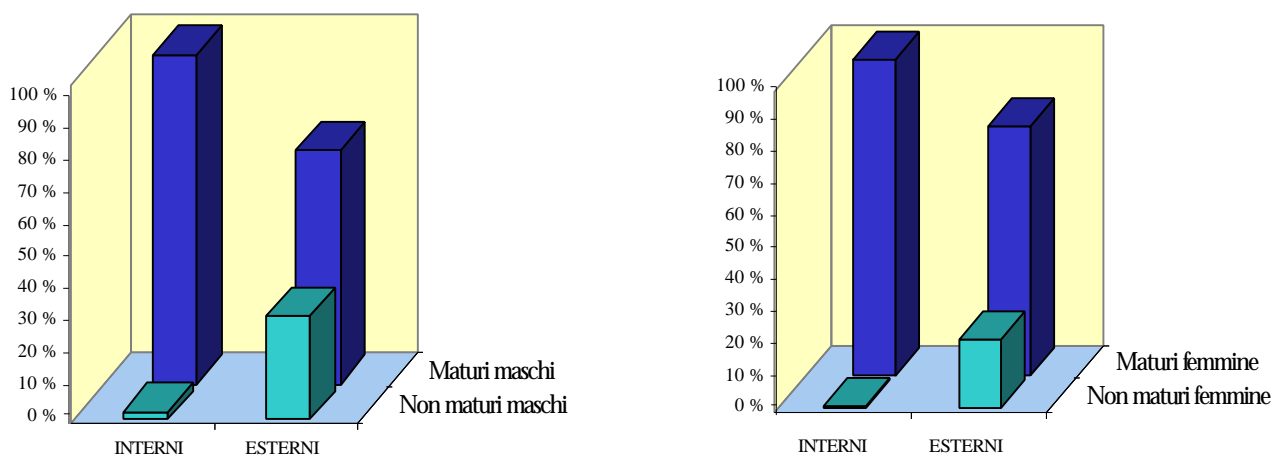
E' evidente, dunque, che una cospicua parte dei privatisti è in possesso di una preparazione sufficiente o al più discreta, ma in ogni caso non particolarmente brillante: l'incidenza delle diverse fasce di voto decresce man mano che i punteggi divengono alti. Anche per gli interni le votazioni migliori, come è ovvio, sono meno frequenti, ma la media dei voti è senz'altro più alta.

Aumenta inoltre in maniera marcata, per i privatisti, il dislivello tra le percentuali di maturi dei due sessi, già riscontrato sul totale dei candidati (vedi Tab. 17 e Graf. 11): le femmine che raggiungono la maturità ammontano al 78,1 % delle candidate, mentre i maschi promossi sono pari al 69,3 % di quelli esaminati. Meno marcata la differenza che sussiste, invece, tra maschi e femmine per i candidati interni promossi: i primi corrispondono al 97,8 % degli alunni giudicati, mentre le seconde sono il 99,1 % delle studentesse ammesse.

Tab. 17 - Candidati, maturi e non maturi, interni ed esterni per sesso

Candidati	MASCHI			FEMMINE		
	Maturi %	Non maturi %	Totale %	Maturi %	Non maturi %	Totale %
Interni	97,8	2,2	100,0	99,1	0,9	100,0
Esterni	69,3	30,7	100,0	78,1	21,9	100,0
Totale II grado	94,9	5,1	100,0	97,0	3,0	100,0

Graf. 11 - Percentuale dei candidati, maturi e non maturi, interni ed esterni



Inoltre, è possibile che alcuni dei candidati esterni, pur non conseguendo la maturità, vengano ritenuti “idonei” a frequentare l’ultimo anno di corso: essi sono nel 1997/98 il 19,5 % dei privatisti non maturi. Anche su questo fronte il nuovo esame prevede importanti modifiche.

↪ Il nuovo impianto dell’esame di Stato prevede l’abolizione dell’esame di idoneità, sicché, per verificare che il candidato esterno sia in possesso di una preparazione sufficientemente adeguata a misurarsi con le prove previste, il consiglio della classe a cui è associato lo sottopone ad un esame preliminare, svolto generalmente a maggio.

La tipologia di quest’ultimo e i contenuti dello stesso dipenderanno dal curriculum scolastico e da eventuali crediti formativi del singolo. L’esame preliminare viene valutato in decimi ed il suo superamento richiede il conseguimento in ogni materia di un voto almeno pari a sei decimi.

In caso di esito positivo, quale che sia l’andamento dell’esame di Stato, si ottiene comunque la promozione all’ultima classe del tipo di scuola secondaria superiore in cui si sono condotte le prove. ↪

3.5 La maturità nei corsi sperimentali

Accanto ai corsi ordinari nelle scuole di istruzione secondaria superiore, come, del resto, in quelle di diverso ordine e grado, sussistono iniziative di sperimentazione.

Queste ultime sono “espressione dell’autonomia didattica dei docenti” e si esplicano nella “ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico”, ovvero “degli ordinamenti e delle strutture esistenti” (art. 276 del decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297).

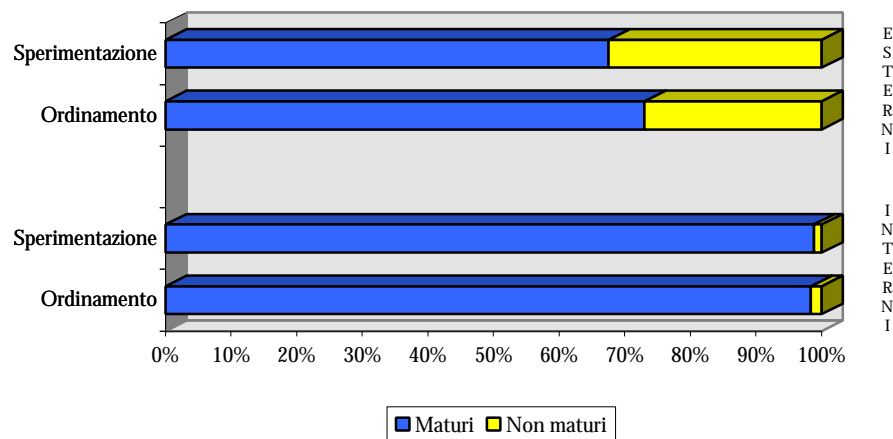
Per il 1997/98 l’esame di maturità, a conclusione dei corsi sperimentali, consta ancora, come per quelli ordinari, di due prove scritte e di un colloquio. Mentre la prova di lingua italiana presenta modalità di esecuzione del tutto simili a quelle in uso nella maturità ordinaria (tranne che per le sperimentazioni “Progetto Brocca”), il secondo scritto può comportare una verifica pluridisciplinare della preparazione del singolo; ciò anticipa l’intento che col nuovo esame di Stato prende forma nella terza prova scritta.

Anche il colloquio ha già, essenzialmente, le caratteristiche che con la riforma riguarderanno pure la prova orale dell’esame conclusivo dei corsi ordinari. Esso concerne, infatti, tutte le discipline studiate nell’ultimo anno di corso, a partire dalla discussione di un argomento oggetto di approfondimenti da parte del candidato. Per di più, è lasciata al maturando la facoltà di sostenere il colloquio su una materia dell’ultimo anno, non compresa nel piano di studi dei corsi ordinari, ma prevista nell’ambito della sperimentazione.

Riportiamo di seguito brevemente alcune indicazioni numeriche inerenti l’andamento dell’esame 1997/98, per i candidati che hanno conseguito la maturità sperimentale.

Rispetto ai corsi ordinari cresce la percentuale di maturi, che è, infatti, uguale al 97,1% dei candidati. Volendo, però, distinguere gli studenti esterni dagli interni, osserviamo che di questi ultimi la quota di promossi nei corsi sperimentali ammonta al 98,8%, mentre gli studenti tra i candidati privatisti che conseguono la maturità sperimentale scendono al 67,6%. Ricordiamo che nei corsi di istruzione ordinaria i maturi interni sono il 98,4% degli ammessi e i privatisti promossi il 73,0% dei candidati esterni in totale. A tal proposito, un confronto immediato emerge dall’osservazione del grafico a pagina seguente.

Graf. 12 - Percentuali dei candidati, interni ed esterni, dei corsi di ordinamento e sperimentazione



Sale l'incidenza dei maturi di sesso femminile, che corrisponde al 98,5 % del totale delle candidate. Gli istituti nei quali si riscontrano le quote più alte di candidati dei corsi sperimentali, ovvero, nell'ordine, i tecnici e i professionali, si rivelano anche i più severi: le percentuali di maturi sono, in effetti, inferiori alla media e precisamente pari nei tecnici al 96,3 % e nei professionali al 96,9 % degli ammessi (vedi Tab. 18).

Tab. 18- Candidati dei corsi sperimentali, maturi e non maturi, per tipo di istruzione (composizione percentuale)

Tipo di Istruzione	Candidati		
	Maturi %	Non maturi %	Totale dei candidati dei corsi sperimentali (valore assoluto)
Classica, Scientifica e Magistrale	99,5	0,5	30.414
Tecnica	96,3	3,7	10.570
Professionale	96,9	3,1	833
Artistica	98,5	1,5	1.401
Totale II grado	97,1	2,9	43.218

Le distribuzioni dei voti, per i privatisti, gli interni e per il totale dei candidati, hanno un andamento analogo a quello delle stesse osservato per i corsi ordinari, considerando sia le singole tipologie di istruzione sia il totale delle medesime.

Infine, ancora un accenno alle percentuali di idonei che non raggiungono la maturità, pari al 18,1 % dei soli privatisti non maturi e all'11,4 % dei non promossi in totale.

4. Le prospettive della nuova formula dell'esame di Stato

Le prospettive della formula dell'esame di Stato introdotta con la L.425/97 sono prefigurabili - sia a breve che a lunga scadenza - lungo ottiche diverse, due delle quali possono risultare di maggiore interesse per un osservatorio di politica scolastica.

4.1 Le prospettive di "tenuta"

La prima di queste due ottiche riguarda la "tenuta", ovvero le possibilità dell'esame di far registrare risultati di riconosciuta coerenza con la logica che ne ha ispirato il riassetto. In termini più precisi: riguarda le possibilità della nuova formula di collaudare nei fatti la propria funzionalità rispetto ai fini e agli obiettivi per i quali è stata concepita, e rispetto alla modalità e agli strumenti con cui ne è stata programmata la realizzazione.

In questo senso le probabilità di una buona tenuta, e non soltanto iniziale, possono essere considerate al momento abbastanza evidenti.

Intanto c'è da considerare, per quel che concerne finalità e obiettivi, la portata del passaggio dalle indicazioni scarse e genericissime dell'esame di maturità ("valutazione globale della personalità") alle definizioni inequivocabili e organicamente articolate della nuova formula (il fine generale dell' "analisi e verifica della preparazione" è specificato, nel testo di legge e più dettagliatamente ancora nel Regolamento, con la declinazione degli obiettivi di accertamento delle conoscenze, delle competenze e delle capacità anche in relazione alla specificità delle singole prove). Questo passaggio è risultato una svolta netta ed esplicita a giudizio degli esperti, ed è stato parimenti interpretato dalla scuola cosiddetta "militante". Si tratta di uno dei rari casi in cui la tradizionale e unidirezionale comunicazione tra il centro e la periferia del sistema scolastico ha garantito gli esiti attesi. Due le ragioni determinanti: la indiscutibile chiarezza del messaggio e la rispondenza del medesimo all'esigenza, unanimemente condivisa, di porre fine alla frustrante esperienza della "maturità".

Significativa in proposito la reazione di quanti sono destinati a vivere di persona la nuova stagione dell'esame finale del curriculum scolastico.

Nei docenti-esaminatori appare manifesta la consapevolezza di trovarsi di fronte ad un salto di professionalità:

- escono dalla indeterminatezza di un ruolo ufficialmente finalizzato a valutazioni (“globali della personalità”) che richiedevano competenze non assicurate al docente italiano, privo di formazione professionale iniziale, e che comunque non risultavano compatibili con i tempi e con le procedure amministrativo-burocratiche della “maturità” (al punto che la prassi dominante era il ricorso ai criteri più tradizionali ma “mitigati” negli effetti conclusivi);
- si ritrovano adesso ad esercitare funzioni tecnicamente mirate e motivate anche nelle singole operazioni d'esame, e tutte in promettente congruenza rispetto ai processi di innovazione che la strategia di riforma del sistema scolastico sta introducendo nell'azione educativo-didattica dell'istruzione secondaria.

Tra gli alunni-candidati ha fatto presa, a diversi livelli di consapevolezza, la scoperta che il nuovo esame si raccorda alla serietà e alla complessità dell'attuale quotidiano scolastico molto più che la “maturità”, la quale continuava ad imporre contenuti, metodi e costumi definitivamente superati dalla crescita culturale della scuola oltre che della società italiana.

Le probabilità di una corrispondenza sostanziale della prassi d'esame alle finalità e agli obiettivi fissati dalla L.425/97 sono in buona misura assicurate anche dalla forte strutturazione di tutte le operazioni. La conclusione della prova di “maturità” era impostata su una palese discrasia: da un lato l'invasione del proceduralismo formale (si pensi alla collegialità perfetta della correzione delle prove scritte), dall'altro l'elevato tasso di approssimazione che accompagnava il succedersi delle operazioni valutative della Commissione, costretta a procedere con il solo strumento del giudizio (che se non è ancorato ad un voto risulta esposto alla tentazione di mimetizzare la realtà) e nell'isolamento indotto dalla totale segretezza delle decisioni intermedie. Ora invece si ha:

- una formalizzazione rivolta a garantire la trasparenza delle valutazioni (voti e non giudizi, e notifica prova per prova);
- un'articolazione delle singole fasi d'esame in corrispondenza con l'azione educativa e didattica effettivamente svolta (significativo in particolare il caso della terza prova scritta).

La ritualità dell'esame, in sostanza, risulta attualmente strutturata in funzione del riconoscimento del valore sostanziale delle operazioni.

Altro contributo rilevante alla coerenza tra norme e svolgimento dell'esame può essere garantito dalla mobilitazione che il Ministero ha promosso per la formazione di docenti e capi d'istituto sulla nuova cultura dell'esame, e che ha fatto registrare un'ampia ricaduta nelle scuole (attività di studio in preparazione dei documenti prescritti e delle prove, esercitazioni e simulazioni con il coinvolgimento degli alunni). È comunque da notare che di nessuna di queste iniziative, e nemmeno di altre assimilabili, si ebbe traccia nel '69, al momento dell'introduzione "sperimentale" della "maturità", o negli anni immediatamente successivi, quando già risultava evidente la precarietà degli esiti di quella formula (ma all'epoca l'attenzione politica all'esame era dettata da preoccupazioni relative più alla reattività della piazza che alla crisi del sistema scolastico).

È pressoché scontato che la prima forma di analisi ad essere adottata per la valutazione dei risultati del primo anno di applicazione della L.425/97, il 1999, sarà quello del confronto con la percentuale dei promossi/respinti dell'ultima o delle ultime "maturità". Ma non si tratterà di un test sulla capacità di "tenuta" del nuovo esame, perché, per esempio, un'eventuale parità - netta o relativa - di tali percentuali non sarà sufficiente per considerare equivalentemente i livelli di preparazione registrati negli anni di esame posti a confronto. Lo stesso numero di promossi si può avere, infatti, anche a livelli diversi di preparazione se è stato effettuato un cambiamento della formula, dato che la nuova logica dell'esame può avere indotto nella corrispondente leva di candidati atteggiamenti e comportamenti di maggiore impegno nella preparazione alla prova durante l'intero anno scolastico finale.

La "tenuta" potrà essere testata a fondo con ben altre forme di analisi, e in particolare con indagini rivolte all'accertamento dei livelli di apprendimento, di abilità, di competenza di quanti hanno superato l'esame.

Tali indagini potranno risultare utili rispetto a più esigenze, e in particolare rispetto a:

- l'esigenza di superare gli effetti sull'opinione pubblica di eventuali percentuali di promossi/respinti molto diverse da quelle più o meno consapevolmente attese (con riferimento anche agli appuntamenti stagionali del protestatarismo studentesco, e alla possibilità di sue richieste eccessive, che l'opinione pubblica - peraltro non più disposta alla tradizionale tolleranza in merito - è attualmente in grado di valutare anche sulla base di informazioni specifiche, dato il crescente interesse di stampa e TV per la scuola);
- l'esigenza di riportare comunque gli esiti del primo collaudo della nuova formula al fine ultimo della sua introduzione, e cioè al proposito di ridare credibilità all'esame (e, di riflesso, al sistema scolastico e alla complessa e radicale azione riformatrice cui è attualmente sottoposto, e che

sarebbe stata compromessa dal discredito accumulato lungo trent'anni dalla formula della "maturità");

- l'esigenza di indurre il mercato del lavoro e le Università ad un loro riposizionamento rispetto alla certificazione di superamento dell'esame (con riferimento anche alla profonda trasformazione in atto nel settore della formazione professionale, e al progetto di una sua integrazione generale con l'attività di istruzione);
- l'esigenza di individuare le differenze tra i risultati dell'esame e i livelli di effettiva preparazione dei promossi anche in relazione alle diverse aree regionali (e quindi con riferimento anche alle prospettive di introduzione di quelle politiche regionali sull'istruzione che la riforma del M.P.I. è destinata a favorire, anche in previsione di sviluppi più generali della riforma dello Stato secondo strategie neoregionalistiche o addirittura federalistiche);
- l'esigenza di desumere dall'esperienza dell'esame elementi necessari all'accelerazione e all'approfondimento delle ricerche sugli standard (i cui ritardi stanno addensando rischi crescenti su tutte le problematiche connesse alla valutazione sia degli alunni - con particolare riferimento alle "competenze" - che del servizio);
- l'esigenza di desumere dall'esperienza dell'esame elementi di studio per la verifica e l'implementazione delle strategie generali di riforma (con particolare riferimento ai due volani fondamentali, i nuovi ordinamenti e la processualità dell'autonomia).

4.2 Le prospettive di "giusta durata"

La seconda delle due ottiche introdotte in premessa al seguente capitolo riguarda le prospettive di "giusta durata", individuando quest'ultima nel permanere della compatibilità della nuova formula con le logiche, l'architettura e il funzionamento del sistema scolastico, e soprattutto con le sue esigenze di trasformazione (dando per scontata la "tenuta" della nuova formula d'esame nei termini di cui al paragrafo precedente).

Porre sin d'ora il problema della durata non può essere motivo di sorpresa per due ragioni:

- perché da decenni nessun paese a industrializzazione avanzata si appresta ad adottare riforme scolastiche senza prevederne la scadenza in relazione all'evoluzione, ormai sempre più rapida, del contesto generale del rapporto scuola-società;

- perché, nel caso specifico dell'Italia, la riforma dell'esame di Stato cade nella fase iniziale di un processo di trasformazione del sistema scolastico che non ha precedenti per ampiezza e profondità, e pertanto il sopra citato problema di compatibilità risulta destinato a riproporsi, rispetto agli altri paesi in questione, con livelli aggiuntivi di frequenza e di intensità.

È del pari scontata l'interconnessione tra "tenuta" e "durata", e in teoria possiamo rappresentarla a grandi linee in questi termini:

- più la "tenuta" è debole, più crescono i dubbi sui criteri sia di revisione dell'esame sia di riassetto del sistema, e più la "giusta durata" naturalmente si accorcia;
- più la "tenuta" è forte, più è necessario monitorare e valutare in profondità l'interconnessione con le strategie e i processi della riforma generale del sistema scolastico, onde evitare che la "giusta durata" sia compromessa dal prevalere della logica d'esame sulla logica e sulla cultura della scuola (che, nell'accezione del Duemila, è cultura dell'innovazione continua e della riforma continua).

Ci si avvicina ulteriormente alla peculiarità del sistema scolastico italiano se si tiene conto della novità e della complessità dello scenario - sopra appena accennato - in cui occorre collocare le prospettive della legge 425/97. Il processo di trasformazione che caratterizza la scuola italiana di quest'ultimo quinquennio rispetto a quella del resto del secolo si distingue in termini di eccezionalità in quanto rappresenta:

- la seconda riforma sistemica degli ordinamenti dopo quella Gentile;
- la prima riforma del governo della scuola e delle sue strutture di funzionamento (con il passaggio della gestione dell'istruzione dall'Amministrazione Centrale e Periferica alle singole istituzioni scolastiche dotate di autonomia);
- l'introduzione di un rapporto organico tra sistema scolastico e sistema di formazione professionale (con la creazione di un sistema unificante di formazione integrata).

Ed è in questo quadro che vanno collocate le prospettive di "giusta durata" nella nuova formula d'esame, partendo da due ordini di riflessione.

Il primo è il più semplice, nel senso che è imposto dallo stesso progetto di riforma generale e radicale del sistema scolastico da cui è nata anche la nuova formula d'esame. Quest'ultima infatti

potrà essere applicata in un quadro complessivo di continuità del sistema scolastico soltanto per due anni, quello corrente e il successivo.

Subito dopo, e cioè dal 1° settembre 2000 lo scenario farà registrare:

- certamente (nel senso della certezza della normativa), l'avvio del primo dei due grandi atti di trasformazione annunciati, quello appunto dell' "autonomia delle scuole" prevista dalla legge 59/97, il cui Regolamento entrerà in vigore proprio in quella data;
- probabilmente e forse contemporaneamente, o subito dopo, l'avvio del secondo atto, quello del "Riordino dei cicli", la cui approvazione da parte del Parlamento è prevista - e dal Governo fortemente sollecitata - per i prossimi mesi, data l' incompatibilità della L. 59/97 e del citato regolamento applicativo con gli attuali ordinamenti.

È di per sé evidente che nell'anno 2001 e in quelli immediatamente successivi la credibilità del nuovo esame dovrà superare, più che gli ineludibili elementi di criticità derivanti dai primi impatti con l'applicazione, quelli altrettanto inevitabilmente indotti da due novità ben più forti e pervasive come quelle della realizzazione dell'autonomia e del riordino dei cicli.

Ne deriverà una problematicità determinata soprattutto dal "fatto" che la nuova formula d'esame - la cui introduzione sta avvenendo in anticipo rispetto a quello dell'autonomia e del riordino dei cicli - è sintonizzata soltanto in parte con la prima, e col secondo soltanto in termini di disegno, di proposta, e quindi, alla fin fine, in ipotesi.

Ed è proprio a questo proposito che spunta la necessità di un secondo ordine di riflessioni, e cioè di un approfondimento da dedicare proprio al legame intrinseco che la legge 425/97 ha stabilito tra l'esame in questione e l'autonomia della L. 59/97. Nel momento in cui si prevede che nell'esame - nelle tre prove scritte, e in particolare nella terza, come in quella orale - vengano applicate modalità di accertamento in vario modo differenziato e differenziabile, e lo si prevede per offrire al candidato la possibilità di esprimere, oltre ai livelli di apprendimento raggiunti, anche le "competenze" e le "capacità" maturate in ragione di quegli apprendimenti, altro non si fa che cominciare a coniugare la logica dell'esame con quella dell'autonomia.

Siamo infatti l'unico Paese a industrializzazione avanzata che ha avuto bisogno di una legge sull'autonomia delle scuole per consentire a queste di sostituire i programmi, predeterminati e costituiti solo di contenuti, con la progettazione in proprio, ossia con la programmazione anche metodologica di percorsi in diversa misura individualizzati e/o personalizzati. Ed è unicamente attraverso questi percorsi che si può pervenire al superamento della conoscenza dei contenuti come

fine ultimo dell'istruzione, e all'approdo di questa alla formazione delle "competenze": è sulla riconvertibilità e sulla integrabilità delle "competenze" (più che delle semplici conoscenze) che si fonda il progetto di "formazione per tutto l'arco della vita", del lavoro come impresa individuale, della formazione come massima risorsa economica, culturale, sociale, civile e democratica.

E appunto il fatto che la legge sull'autonomia abbia aperto la grande stagione delle riforme ha consentito di porre la centralità delle "competenze" come elemento innovatore fondamentale, e quindi trainante, di altri snodi essenziali della strategia riformatrice, quali – oltre alla riforma dell'esame di Stato finale - la legge sul prolungamento dell'obbligo, il disegno di legge quadro sul "Riordino dei cicli", il documento sui "Saperi essenziali dell'istruzione di base".

Perché l'autonomia è prima di tutto ed essenzialmente «riconoscimento e valorizzazione delle diversità» (Regolamento, art. 4), e conseguentemente è flessibilità di curricoli di organizzazione del lavoro e di programmi (Regolamento, art. 8), in funzione dell'ottimizzazione di tutte le risorse, tanto di quelle al momento scarse (e oggi destinate alla "dispersione") come di quelle al momento più forti.

Il filo rosso della "valorizzazione delle diversità" ci porta dalla logica del nuovo esame non solo a quella dell'autonomia, ma anche al cuore della filosofia della riforma, che è appunto il cambiamento del concetto di uguaglianza rispetto al diritto di istruzione: dalla scuola dell'offerta sempre più uguale per tutti, e che quindi prescinde dalla naturale diversificazione della domanda, si passa alla scuola dell'offerta sempre più differenziata per incoraggiare la domanda e quindi la motivazione allo studio (nella insufficienza della quale sta il "male oscuro" della scuola italiana di oggi, e soprattutto la ragione prima della sua incapacità di ridurre i suoi alti tassi di dispersione e di diventare scuola "di tutti", o "di massa", anche in uscita e non solo in entrata).

Il riferimento alla filosofia della riforma ci consente di sottolineare il rapporto tra la centralità delle "competenze" (in sede di insegnamento/apprendimento e poi in quella di esame finale) e il disegno sotteso "al Riordino dei cicli scolastici", che ha molti presupposti proprio nelle precitate definizioni dell'autonomia proposte dal Regolamento. Tale rapporto passa, nel "Riordino", attraverso alcune innovazioni destinate a stabilire un totale rovesciamento del patto scuola-società stabilito dalla riforma Gentile e mai modificato alle radici nel primo cinquantennio repubblicano. Limitandoci a citare di tali innovazioni quelle di interesse più immediato per questo lavoro, indichiamo:

- l'introduzione di una vera e propria attività di orientamento (la cui assenza ha costituito finora uno dei record negativi dell'organizzazione della scuola italiana), attività praticabile ovviamente attraverso l'offerta sistematica di percorsi differenziati e differenziabili;

- l'integrazione con la formazione professionale post-obbligo - con uscite e rientri sulla base dei crediti - e post-diploma anche attraverso, finalmente, l'introduzione della FIS (Formazione Tecnico Professionale Superiore Integrata);
- il passaggio dalla selezione negativa (escludente) alla selezione positiva (canalizzante, attraverso l'organizzazione a carico della scuola dei passaggi di indirizzo);
- l'avvio in sede scolastica alla professionalizzazione di base sulla scorta di esperienze personalizzate da condurre per iniziativa della singola scuola;
- l'emancipazione dell'attività di insegnamento/apprendimento dall'enciclopedismo tradizionale.

Ma su questo "ponte di coerenza implicita" tra, da un lato, la logica differenziante dell'autonomia, e, dall'altro, la flessibilità delle prove d'esame, dovrà essere possibile far passare l'intero flusso di tutte le innovazioni che autonomia e "Riordino dei cicli" sono destinati a produrre in termini di individualizzazione e personalizzazione del rapporto di insegnamento/apprendimento.

Inoltre. Se è vero, come è vero, che ogni formula d'esame induce nella scuola una sorta di retroazione a lungo raggio, e cioè un modello educativo, occorrerà evitare il rischio che un esame di Stato, in larga parte ancora predisposto dall'autorità centrale, finisca in tempi più o meno brevi per imporre ancora un modello formativo unico o unitario, e cioè di conservazione rispetto a quello risolutamente canalizzante dell'autonomia.

Occorrerà allora disporsi in modo da uniformarsi a quanto accade nell'Europa avanzata, dove - contrariamente al nostro tradizionale ritardo in materia di riforme soprattutto scolastiche - il concetto di cambiamento come idea normativa è entrato anche nella politica scolastica.

Bibliografia

- Agazzi A., *Gli esami*, Roma, MPI, 1967
Calonghi, *Valutazione delle composizioni scritte*, Roma, Armando Editore, 1972
De Mauro T., *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1979
Gattullo M., *Voti, test, schede. Ricerca sulla valutazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977
Hoyat F., *Gli esami*, Brescia, La Scuola, 1969
OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione*, Roma, OCSE e Armando Editore, 1998
Piéron H., *Gli esami*, Brescia, La Scuola, 1969
Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976
Dal Pra M., *L'esame di Stato*, Firenze, La Nuova Italia, 1969