

DEVIANZA E FAIR PLAY TRA I BANCHI DI SCUOLA

La socializzazione del compito in classe¹

ABSTRACT

In Italia copiare a scuola non è considerato un problema sociale, di conseguenza non riceve né l'attenzione pubblica né alcun monitoraggio da parte delle autorità scolastiche, come accade invece alla violenza e al bullismo. Frutto di un primo tentativo di far luce su questo argomento, l'articolo presenta i risultati di un survey condotto su di un campione nazionale di studenti della scuola media superiore. I dati mostrano che copiare durante i compiti in classe e gli esami attraverso un gran numero di stratagemmi e raggiri, spesso con l'uso di supporti informatici, è una pratica ampiamente diffusa. La maggior parte dei rispondenti ha affermato di non provare alcun senso di colpa per tale comportamento nella convinzione che non rechi danno a nessuno. Insegnanti e dirigenti scolastici non si preoccupano troppo di questa forma di devianza che mette a repentaglio valori fondamentali della convivenza quali l'onestà e il fair play. Occorrono attenzione, impegno e ricerca per modificare profondamente questo aspetto della moralità scolastica ed accrescere la responsabilità sociale e il senso civico dei giovani.

In Italy cheating at the school is not considered a social problem to face, and therefore does not receive any attention from the public nor any monitoring by the school boards and authorities, as instead happens with regard to violence and bullying. A first attempt to shed some light on this matter is presented here with the results of a national sample survey devoted to the classroom cheating of high school students. The evidence shows that during class assessment tests and exams cheating through a variety of deception devices including computer-based ones, is widely practised. The majority of the respondents claimed not to feel guilty for such behaviour because they considered not harmful to anyone. Teachers and headmasters do not worry much to prevent this form of deviance that jeopardizes basic values such as honesty and fair play. More research and more understanding are necessary, in order to change deeply this aspect of the school mores and to boost social responsibility and civic culture among the younger generations.

1. La distruzione sociale del fair play

Tra i molteplici motivi di preoccupazione che affliggono la scuola italiana e che maggiormente allarmano l'opinione pubblica e le istituzioni tanto da meritare l'etichetta di “emergenza”, il primo posto spetta indubbiamente agli episodi di violenza. Vandalismo, aggressioni, bullismo spingono molti individui adulti, intimoriti per l'incolumità propria e dei propri figli, a chiedere delle risposte re-

¹ Quello che segue è il rapporto di un'indagine empirica sugli studenti del triennio della secondaria superiore. E' stata realizzata grazie ad un finanziamento che la dr.ssa Giovanna Onori. La collaborazione con la prof.ssa Rita Chiappini ha contribuito a far giungere in porto questo lavoro.

pressive da parte della autorità scolastiche. Dal punto di vista sociale il diffondersi degli episodi di violenza di cui gli studenti si rendono protagonisti è altrettanto allarmante. Mette a repentaglio la scuola e ne incrina l'affidabilità di istituzione preposta alla socializzazione dei valori fondamentali della convivenza civile che fino ad oggi si sono considerati non negoziabili. Di fronte all'irrompere fragoroso della violenza passano (o meglio: continuano a passare) inosservate altre forme di comportamento deviante non vistose, ma dagli effetti devastanti per la formazione identitaria degli studenti. La loro sostanza è il raggiro, l'imbroglione, il trucco, la falsificazione della performance nelle prove di valutazione, il loro nome è tanto banale quanto densamente evocativo: copiare.

Da alcuni anni, ogni volta che i media, l'opinione pubblica, gli studiosi si occupano della scuola, il quadro di riferimento non è più soltanto il sistema, l'istituzione, il suo funzionamento. La scuola viene alla ribalta, e quindi rappresentata, come luogo di disagi e di turbolenze, come inquietante coacervo di gruppi di pari che sovente genera problemi di ordine pubblico. I gruppi di pari che si formano nelle aule scolastiche non configurano necessariamente delle reti di relazioni elettive, come invece accade alle cricche di studenti che si frequentano con regolarità al di fuori della scuola. Nell'uno caso e nell'altro i giovani interagiscono in condizioni di parità, gli agenti della socializzazione - gli insegnanti - restano al di fuori del gruppo, collocati sullo sfondo, in posizione asimmetrica e sovraordinata rispetto agli studenti, ma in molti casi incapaci di esercitare su di loro una forte autorità morale. Di per sé qualunque gruppo di pari tende a promuovere e ad amplificare la devianza per la semplice ragione che il comportamento trasgressivo di un individuo trova riparo nel gruppo dove per imitazione può dare l'avvio ad un meccanismo circolare di emulazione. In termini meno drammatici va precisato che nel gruppo-classe si sviluppano modelli di comportamento talora apatici, talora antagonisti, ma più frequentemente opportunistici. Ma quando il gruppo sfugge di mano ai professionisti dell'educazione, il rischio che si affaccia non è soltanto quello estremo del vandalismo, delle aggressioni e del bullismo. Il gruppo funziona da incubatrice di pratiche improntate alla noia e all'accidia che deprimono il morale della classe e promuovono l'arte di tirare a campare, di arrangiarsi in qualche modo, magari con l'inganno. Lentamente, impercettibilmente, l'incessante processo di negoziazione tra studenti e insegnanti tende a spostare il confine tra comportamenti devianti e comportamenti congrui, tollerati, tacitamente accettati. E' un processo che gli insegnanti stentano a controllare, cosicché il gruppo tende a diventare un potenziale crogiolo di comportamenti devianti.

Prima di procedere nell'analisi di questa forma di devianza giovanile, è opportuno definire in breve il quadro di riferimento concettuale del processo di socializzazione nell'aula scolastica. Un'autorevole sociologo dell'educazione statunitense ha proposto un modello a cerchi concentrici, che - si badi bene - non ha intenti normativi, non è un progetto pedagogico, ma un utile schema descrittivo. "La socializzazione in aula è organizzata intorno a un nucleo di norme e pratiche quotidiane relativamente efficaci, circondato da anelli di educazione

morale meno assillante (e quindi meno efficace).”(Brint 2007: cap. 4.) Le lezioni tratte dalla letteratura e dalla storia e gli insegnanti stessi in veste di esempi morali costituiscono gli anelli esterni della socializzazione (educazione morale implicita); l’insegnamento delle virtù morali, che ha luogo soprattutto nelle elementari, rappresenta l’anello interno (educazione morale esplicita). Infine fanno parte del nucleo centrale le regole impersonali e le pratiche consolidate che “definiscono quali inosservanze necessitano di un castigo: fare male agli altri alunni, insultare gli insegnanti, scompigliare la classe, copiare e così via. Le regole scolastiche dettano anche dove gli alunni devono trovarsi nel corso della giornata scolastica e le condizioni alle quali possono allontanarsi dall’aula”(Brint 2007: 171). Poiché queste regole e pratiche fanno parte del tessuto dell’istruzione, vengono date per scontate.

L’area comportamentale nevralgica verso la quale le regole e le pratiche della scuola sono dirette già a partire dal nucleo della socializzazione riguarda la valutazione degli alunni, o per dirla più precisamente, la valutazione delle prestazioni individuali. Le pratiche scolastiche socializzano gli alunni ad una vita di valutazione basata sulle prestazioni individuali. L’impiego costante del modello scolastico a tre fasi: assegnazione di compiti-prestazione-valutazione stimola gli alunni a distinguere i propri sforzi da quelli degli altri e ad ottenere successo in modo diverso rispetto alla valutazione in ambito domestico. Le valutazioni scolastiche sono formali, pubbliche, cariche di conseguenze per la vita adulta. “Poiché la valutazione è così importante nelle scuole, queste ultime cercano di impartire non solo i valori dell’impegno e dell’autorealizzazione, ma anche diversi stratagemmi per la gestione della valutazione e la difesa dell’identità. Gli studenti apprendono a valorizzare le lodi, a pubblicizzare le valutazioni positive e a nascondere quelle negative” (Jackson 1968: 26).

Da questo schema, appare chiaro che il divieto di copiare non è un corollario dell’educazione morale implicita, ma un settore strategico a partire dal nucleo centrale della socializzazione nelle aule. E’ lì che affondano le radici del successo o dell’insuccesso delle regole e delle pratiche pedagogiche.

Dal punto di vista della razionalità individuale, ottenere voti positivi e conseguire il titolo di studio sono obiettivi che l’individuo può perseguire con l’impiego di mezzi leciti e/o illeciti. La scelta di ricorrere a questi ultimi dipende sia dalla forza del controllo interiorizzato (morale), sia dall’efficacia del controllo esteriore (burocratico). Considerando la situazione attuale della scuola è difficile sottrarsi all’impressione che l’efficacia della socializzazione etica è debole. Gli incentivi a copiare sono più forti delle punizioni previste per i copiatori. Il bilancio costi/benefici del copiare pende dalla parte dei benefici.

L’esigenza di rimuovere la violenza e di portare nella scuola la serietà, l’impegno, il rigore è unanimemente condivisa nel paese. E sostenuta dai media, non senza enfasi retorica, coerentemente con l’opzione per una scuola che educi alla cittadinanza e alla legalità. Quando si passa dall’affermazione astratta dei valori alla definizione dei comportamenti che ne assicurano la realizzazione,

affiorano delle discrepanze. I valori dell'onestà, dell'imparzialità, della correttezza e della lealtà, corollari del principio di reciprocità e prerequisiti dei diritti della cittadinanza e del riconoscimento del merito, appartengono ai fondamentali del repertorio educativo della scuola né più né meno che il ripudio della violenza. Quando però si tratta di scendere nel concreto e di tradurre i valori in norme specifiche dotate di sanzione, ciò che appariva chiarissimo si appanna. A prima vista sembra ovvio considerare devianti certi comportamenti come il copiare in classe o farsi recapitare il compito da fuori (di solito attraverso il cellulare). Ma presto ci si accorge di essere in un territorio pieno di ambiguità, irto di distinguo, di "se" e di "ma", disseminato di sottintesi e di silenzi. Ci vuole poco a rendersi conto che l'ambivalenza di giudizio morale di fronte a questa forma di raggirio è socialmente condivisa. Dal punto di vista comunicativo-colloquiale prevale l'undestandement. Basta chiedere in giro, a chiunque. La nostra domanda se copiare a scuola è condannabile lascia interdetto l'interlocutore adulto. Come se fosse in gioco qualcosa che va a toccare uno strato psico-antropologico profondo che è preferibile mantenere nella più assoluta riservatezza. Poi, per lo più, seguono discorsi titubanti intercalati da sorrisetti di disimpegno.

Chiunque riconosce all'istante che il bullismo è un grave fenomeno di devianza. Di fronte al raggirio del copiare non c'è altrettanta chiarezza. C'è esitazione. "Bisogna vedere...", "Occorre distinguere..." C'è da considerare...", "Si deve comprendere... Due pesi e due misure. Nessuna meraviglia quindi che gli episodi di violenza di cui gli alunni si rendono protagonisti sollevino sdegno e stimolino ricerche, riflessioni, dibattiti e interventi di prevenzione, mentre gli episodi di copiatura e di imbrogli scolastici vanno in prima pagina sui quotidiani e nei telegiornali soltanto quando assumono forme spettacolari.

Nelle pagine che seguono il lettore potrà osservare i risultati di un'indagine empirica dedicata a questa forma debole di devianza tralasciando argomenti di più sicuro impatto mediatico. Excusez moi du peu. Ma siamo certi che copiare in classe sia davvero una cosa di poco conto?

Cominciamo con una definizione di che cosa si intende per copiare. Concettualmente il termine si applica a qualsiasi attività messa in atto da uno studente per migliorare in modo fraudolento le sue prestazioni scolastiche. Senza entrare nel dettaglio, ricordiamo il copiare solistico da appunti e testi appositamente preparati a domicilio e surrettiziamente introdotti in classe e il copiare comunicativo da compagni di classe o grazie a complici posti all'esterno della scuola. Oltre che a scuola in occasione dei compiti in classe e degli esami, si può imbrogliare anche a casa copiando esercizi e relazioni dai compagni o da testi reperiti su Internet senza citare le fonti. Quest'ultima forma di raggirio resta esclusa dalla presente ricerca che dunque dà del copiare un'immagine circoscritta.

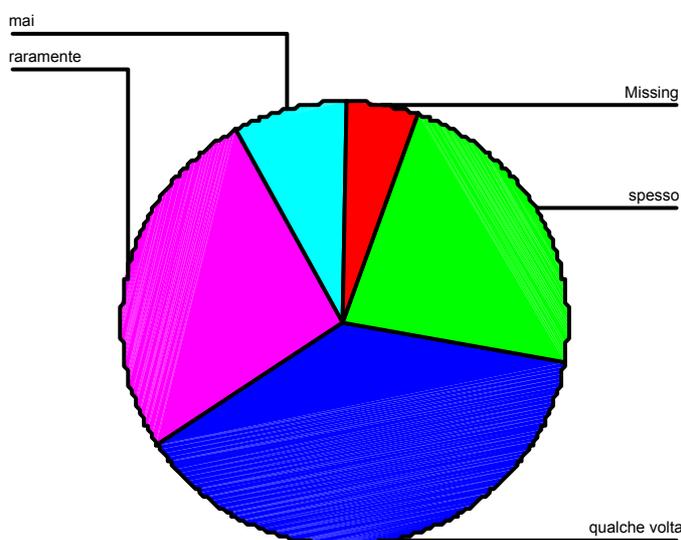
L'indagine di cui si parla in queste pagine è volta in primo luogo ad accertare le dimensioni della pratica di copiare in classe nel triennio della media superiore. Successivamente fisseremo l'attenzione sui sentimenti scaturiti dal copiare, sul significato che gli studenti assegnano al comportamento copiatorio e infine

daremo spazio ad alcune riflessioni sul raggio scolastico e sulla sua collocazione tra conformità e devianza².

2. Copiare come prassi

Per ottenere una valutazione quantitativa del fenomeno ho impiegato la domanda “Durante i compiti in classe ti capita di copiare?”. Al netto delle mancate risposte (pari al 5,3%), la distribuzione è questa: “spesso” 23,5%, “qualche volta” 40%, “raramente” 27%, “mai” 9%. Se facciamo grazia a chi dice di copiare “raramente” e consideriamo copiatori solo coloro che affermano di copiare “spesso” o “qualche volta”, emerge che la prassi copiatoria coinvolge in misura consistente poco meno di due studenti su tre (Fig.1).

Fig. 1 “Durante i compiti in classe ti capita di copiare?”



Affiorano sensibili differenze di genere (Tab.1). A conferma della minore disponibilità delle femmine a compiere e a giustificare atti devianti, risulta che copiano spesso o qualche volta il 69,2% dei ragazzi e il 59,8% delle loro compagne. Più precisamente sono copiatori abituali (risposta “spesso”) nel 30,5% dei casi contro il 18,0% delle ragazze. Queste, dal canto loro, sono copiatrici occa-

² Il rapporto che segue riferisce i risultati di una ricerca condotta nel 2004 su un campione nazionale di 2084 studenti del triennio della secondaria superiore distribuiti in parti uguali tra 15 città del Nord, del Centro e del Sud, secondo un criterio rappresentativo dei diversi tipi e indirizzi di scuola. Lo strumento di rilevazione è un questionario strutturato, somministrato in classe sotto la sorveglianza di un insegnante.

sionali (copiano “raramente) nel 41,8% dei casi, appena un po' di più dei maschi (38,7%). Non compaiono differenze né nella percentuale dei copiatori moderati (risposte “qualche volta”), né in quella dei non copiatori.

Tab. 1 “Ti capita di copiare ?”

	maschi	femmine	totale
Spesso	30,5	18,0	23,5
Qualche volta	38,7	41,8	40,4
Raramente	22,1	31,9	27,4
Mai	8,7	8,3	8,6
	100,0	100,0	100,0
N	1183	1466	2649
Mancate risposte n=159 (5,6%)			

La pratica della copiatura si distribuisce in modo fortemente differenziato tra gli studenti dei diversi tipi di istruzione (Tab.2). Considerando ancora una volta congiuntamente le risposte “spesso” e “qualche volta”, scopriamo che la percentuale più bassa di copiatori si registra tra gli studenti del liceo classico (45,5%). Significativamente più alta, sebbene inferiore alla media, quella degli studenti del liceo scientifico (60,1%), dell’istituto d’arte (58,9%) e del liceo socio/psico/ pedagogico (62%). I valori crescono tra gli studenti degli altri tipi di scuola media superiore fino a raggiungere la quota record nell’istituto tecnico agrario con l’82,5%.

Tab. 2 Copiare nei diversi tipi di scuola

	Liceo class.	Liceo scient.	Lic. socio-psic.-ped.	Lic. Ling.	Ist. tecn. industr.	Ist. tecn. comm.	Ist. tecn. geometri	Ist. tecn. agr.	Ist. d'arte	Ist. pr. turistico	Ist. pr. alber.
Spesso	11,1	19,1	24,4	32,5	34,7	26,6	32,6	45,1	13,5	27,6	24,9
Qualche v.	34,4	41	37,6	48,1	38,1	38,3	37,2	37,4	45,4	43,1	44,2
Raram.	36,9	31	32	15,6	17,6	28,5	25,6	13,2	28,4	27,6	24,9
Mai	17,5	8,8	6	3,9	9,6	6,6	4,7	4,4	12,8	1,7	6,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(314)	(580)	(250)	(77)	(375)	(256)	(43)	(91)	(141)	(58)	(265)

I copiatori abituali o accaniti (risposte “spesso”) rappresentano nella media il 23,5% del campione, la cifra record spetta ancora all’istituto agrario con un picco del 45%; fanno seguito il 35% dell’istituto tecnico industriale, il 32,5%

dell'istituto tecnico per geometri e del liceo linguistico. La percentuale si abbassa nel liceo scientifico (19,1%), ma a fare spicco per correttezza sono gli studenti del liceo classico con l'11,1% di risposte "spesso". Rovesciando la graduatoria, appare che la media delle risposte "mai" è pari al 6,0% del totale. Gli studenti del classico confermano il palmarès di non copiatori con il 17,5% di risposte "mai" (cioè di non copiatori assoluti). Al capo opposto si collocano quelli dell'istituto professionale turistico con una percentuale dell'1,7%.

Da dove scaturiscono queste differenze? Probabilmente rispecchiano le caratteristiche dei diversi tipi di istruzione e delle relative scolaresche. Lo spartiacque tra preparazione mirata all'università e formazione professionale mirata al mercato del lavoro è decisivo nel definire le caratteristiche culturali della popolazione che tipicamente sceglie e frequenta l'uno o l'altro canale dell'istruzione. Non meno importante per l'influenza che, intrecciandosi con l'appartenenza di ceto, esercita sulle scelte scolastiche è il genere della persona. Nei ranghi del liceo classico prevale la presenza di individui - più femmine che maschi - che tipicamente assegnano un alto valore all'istruzione in ragione della loro appartenenza al ceto medio intellettuale; l'istituto tecnico industriale annovera invece nelle sue file quasi esclusivamente giovani maschi che, provenendo per la maggior parte dai ceti medio-inferiori e dalle classi popolari, privilegiano il valore pratico dell'istruzione e scorgono nel titolo di studio una credenziale da spendere subito sul mercato del lavoro. Qualcosa del genere si verifica per le ragazze degli istituti professionali, che appartengono agli stessi strati sociali e alla stessa cultura. È interessante osservare il comportamento degli studenti del liceo scientifico. Non si colloca, come potremmo presumere, in una posizione prossima a quella degli studenti del liceo classico, ma in una intermedia più vicina a quella degli studenti degli istituti tecnici e professionali. Non resta che prendere atto che il liceo scientifico (forte di una popolazione di gran lunga più numerosa di quella del classico), pur attraendo in prevalenza giovani del ceto medio, è coinvolto nel processo di distruzione del fair play. Il liceo classico rappresenta l'unica virtuosa nicchia d'élite dell'istruzione non (ancora) sommersa dal dilagare copiatario. È vero che la pratica di copiare è più diffusa e più frequente negli istituti in cui prevale la presenza di soggetti di estrazione operaia, ma non è un segno di rifiuto della scuola, non è una caratteristica tipica della contro-cultura antiscolastica delle banlieues. Chi copia non si propone di svalutare le attività intellettuali, né di sminuire l'importanza del successo scolastico. Non ha intenti distruttivi. All'opposto apprezza la scuola e l'istruzione e se ne serve. A modo suo.

Avendo in mente che il tipo di istruzione prescelto rispecchia la stratificazione sociale, accantoniamo l'analisi dettagliata e chiediamoci se le differenze nel comportamento copiatario non siano riconducibili per grandi linee allo spartiacque della condizione sociofamiliare. Immaginare che la disponibilità degli individui a conformarsi alle regole e all'autorità costituita, e quindi a non copiare, sia in relazione diretta e lineare con la stratificazione sociale è intuitivo e anche

coerente con le acquisizioni dell'analisi sociologica. Ai ceti medi più rispettosi dell'ordine dovrebbero giustapporsi gli strati popolari meno disciplinati. In realtà i dati mostrano che le cose non stanno in questo modo. Non c'è una relazione generale con gli indicatori della condizione sociale. Il livello dell'occupazione del padre non ha in sostanza niente a che fare con il comportamento copiatore (Tab.3). Il grado di istruzione, invece, presenta una relazione inversa con la

Tab. 3 Copiare a scuola e appartenenza di ceto
La pratica di copiare secondo la condizione del padre

	Grado di istruzione del padre				Livello occupazionale del padre			
	Lic. elem	Lic. media	Dipl. m.s.	Lau-rea	Supe-riore	Medio impieg.	Medio auton.	Ope-raio
Spesso	22,4	24,4	24,1	19,0	22,2	23,2	24,0	23,7
Qualche v.	42,3	40,6	41,4	39,2	42,1	40,0	41,9	39,2
Raramente	27,4	26,5	27,3	30,2	26,7	27,3	26,5	29,1
Mai	8,0	8,5	7,2	11,6	9,0	9,4	7,7	8,1
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

frequenza del copiare, ma non conforme alle attese. Oltre che modesto, il vincolo riguarda esclusivamente i figli di laureati, che copiano spesso o qualche volta nel 55% dei casi contro un valore medio percentuale pari al 64%. I figli i cui padri sono in possesso della licenza media non si distinguono dai figli di padri diplomati o in possesso della sola licenza elementare. Se solo negli ambienti familiari di livello culturale elevato si riscontra un moderato affievolimento della trasgressione del copiare, significa che il fenomeno è in buona parte trasversale alla stratificazione sociale.

Questa rappresentazione della realtà non può non chiamare in causa un'altra variabile, il comportamento dei professori. Senza nulla togliere alle specificità individuali e alle propensioni particolari per cui ci sono professori che durante le prove scritte chiudono un occhio e altri che li tengono spalancati, è molto probabile che si verifichi una selezione spontanea per cui gli insegnanti più rigorosi vanno a finire nelle scuole più rigorose dove studiano giovani più motivati e scrupolosi, quelli meno coinvolti nella cultura del copiare. In qualche misura (che non siamo in grado di valutare né di stimare) le differenze nella pratica copiatore riflettono, almeno in parte, le diverse modalità di socializzazione messe in atto dalle scuole di ciascun tipo, ma anche le caratteristiche del clima morale delle singole scuole e dell'ambiente in cui si trovano.

Proseguendo la disamina delle discriminanti, non sorprende constatare il forte legame tra il copiare e il rendimento scolastico, sia esso misurato attraverso la votazione media conclusiva, sia che prendiamo in considerazione la situazione debitoria. I copiatori sono il 78% tra chi nell'anno precedente è stato promosso con la media di 6/10, il 60% tra i promossi con la media da 7 a 7,8/10, il 36% tra

quanti hanno riportato la media di 8/10 o più, così come sono più numerosi tra gli studenti in “situazione debitoria”. I dati sembrano dunque confermare la teoria che individua nel comportamento deviante una componente di scelta razionale.

Uno sguardo alle altre variabili principali mostra che la classe frequentata non determina differenze. Quanto all’età, solo i soggetti di 20 o più anni copiano con maggior frequenza degli altri. Con la pratica religiosa il comportamento copiatario ha un legame debole. Coloro che vanno alla messa almeno una volta la settimana appartengono al gruppo dei non copiatori assoluti (risposta “mai”) nell’11,1% dei casi contro la media dell’8,6%. L’orientamento politico, infine, risulta del tutto ininfluenza: copiare è un’attività trasversale rispetto all’asse politico. Se la tentazione di operare raggiri incontra ben scarsa resistenza nei sedimenti religiosi della coscienza individuale, non ci sono remore di ordine politico che ostacolano il suo corso.

Infine, osservando la distribuzione geografica, si riscontra una sostanziale omogeneità tra le grandi aree geografiche del paese, a dispetto dell’ipotesi che il comportamento copiatario sia più comune al Sud a causa (o come sintomo) della più modesta dotazione di capitale sociale delle aree meridionali.

Il survey non ha posto alcuna domanda né sulle ragioni che spingono gli studenti a copiare, né sull’età in cui iniziano a farlo. Nei colloqui preliminari è stata invocata unanimemente una sola ragione, la deficienza della preparazione. Riflettiamo un attimo su questa risposta per cercare di chiarirne i significati sottostanti. Preparazione scarsa è quella di uno studente che non si è preparato sugli argomenti oggetto del compito in classe, ma anche quella di chi è perennemente indietro col programma, di qualcuno che mira ad ottenere una valutazione di stretta sufficienza e di altri ancora che lottano invece per ottenere votazioni alte e così via. Negli Usa tra i motivi più importanti che spingono gli studenti dei collegi a copiare sventa con il 56% delle segnalazioni la competizione per ottenere buoni voti (Clowes 2004). Non è così in Italia. I dati di questa ricerca mostrano che la predilezione degli studenti per le strategie di apprendimento centrate sulla competitività³ non discriminano il ricorso alla pratica copiataria.

Numerose ricerche condotte negli Usa⁴ hanno accertato che gli studenti acquisiscono l’abitudine di copiare nella scuola media e che, una volta sperimentatane

³ Concetto e indicatori sono mutuati dalla prima indagine PISA: *Co-operative and competitive learning* (Ocse-Pisa 2000: 114-115). Gli studenti che apprezzano l’apprendimento competitivo concordano con items secondo i quali lo studente ottiene buone prestazioni quando sente che vuole essere il più bravo in qualcosa, che lavora meglio quando cerca di essere più migliore, che impara più rapidamente quando vuole primeggiare.

⁴ Tra gli studiosi statunitensi che con maggiore ampiezza di dati e profondità d’analisi hanno recentemente osservato il fenomeno attraverso rilevazioni e *surveys* i nomi più importanti sono quelli di Donald L. McCabe e Linda Trivino. I risultati dei loro lavori sono facilmente rintracciabili su Internet.

l'utilità, la trasferiscono nei colleges⁵. E' molto probabile che la stessa tendenza si verifichi in Italia nel passaggio dalla superiore all'università. Chi ha promosso questa ricerca ha deciso di fare il percorso a ritroso puntando l'obiettivo sulla scuola media inferiore e sulle elementari⁶.

3. Spettrografia dei sentimenti

Quale sentimento e quali sensazioni prova uno studente o una studentessa dopo aver copiato senza che il professore se ne sia accorto ?

Per avere un'immagine definita dello stato affettivo della coscienza del copiatore o della copiatrice che con successo ha appena portato a compimento la sua opera, osserviamo i dati della ricerca considerando i sentimenti sperimentati dai rispondenti da una duplice angolazione:

1. la frequenza con la quale ciascuno dei sentimenti indicati sul questionario è stato segnalato⁷ senza tener conto dell'ordine di importanza qualora il rispondente indichi di provare simultaneamente più sentimenti;
2. il numero di rispondenti che indicano di aver provato un solo sentimento, oppure che, avendone provati più di uno, gli assegnano il primo posto.

La prima dimensione segnala la diffusione di un dato sentimento, la seconda indica la sua preminenza (per esempio la gioia o il senso di colpa).

Dai dati della Tab.4 emerge che lo stato d'animo più diffuso dopo che l'operazione copiatura è giunta a buon fine è l'assenza di sentimenti, l'indifferenza. Lo dicono sei rispondenti su dieci. Ma l'indifferenza primeggia anche in veste di sentimento "solista" con più di un terzo di delle indicazioni.

Tra i sentimenti veri e propri svetta la soddisfazione per la furbizia, che è condivisa dalla metà dei rispondenti e che sopravanza ogni altro sentimento per un individuo su quattro.

Si spartiscono la terza piazza due stati affettivi della coscienza tra loro in conflitto, il senso di colpa e la gioia. Considerando la diffusione, le percentuali sono quasi identiche, la gioia (38,5%) supera di un soffio il senso di colpa (37,1%), che a sua volta è indicato come sentimento dominante dal 13,7% dei rispondenti contro l'11,0% della gioia.

Il senso di inferiorità per aver imbrogliato affligge sì e no il 30% dei rispondenti e soltanto per il 7,5% è indicato come sentimento dominante. Copiare pro-

⁵ Alcuni studi che mostrano che episodi di *cheating* si verificano già nella scuola elementare (Puett 1999).

⁶ L'indagine, che ha per oggetto un campione nazionale di alunni della scuola media inferiore e della quinta classe della scuola primaria, fa parte delle attività di ricerca della Facoltà di Sociologia dell'Università di Urbino.

⁷ Ai rispondenti era richiesto di indicare quale sentimento provano scegliendone uno o più tra quelli predisposti in lista specificando in tal caso l'ordine di importanza. I valori percentuali hanno come base di riferimento la somma delle risposte valide.

duce un effetto di diminuzione dell'autostima solo per una ristretta minoranza di individui.

Infine la fierezza è il sentimento più vivo per un gruppo sparuto (3,5%), però sono parecchi (28,5%) coloro che lo annoverano nella loro tavolozza delle emozioni post copiatura.

Tab. 4 Quello che si prova dopo aver copiato

	(A) Il sentimento al 1°posto (*)			(B) I sentimenti provati (**)		
	maschi	femm.	totale	maschi	femm.	totale
Indifferenza	36,3	36,5	36,5	61,1	57,7	59,2
Soddisfaz. per la furbizia	24,8	22,0	23,3	55,4	45,6	50,0
Senso di colpa	10,4	16,4	13,7	34,7	39,2	37,1
Gioia	12,3	9,9	11,0	44,5	36,7	38,5
Senso di inferiorità	6,5	8,3	7,5	30,0	29,5	29,8
Fierezza	3,9	3,1	3,5	34,3	24,1	28,7
Altro	5,7	3,7	4,6	10,0	5,7	7,7
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1052	1289	2341	1052	1289	2341
Mancate risposte: 467 (16,6% del totale)						

(*) Risposte: primo o unico sentimento provato

(**) Risposte: plurime

In sintesi, sul piano emotivo copiare non produce conseguenze rimarchevoli. Non genera turbamenti, ma neppure strepiti di vittoria. Sembra che prevalga semmai un compiacimento temperato da una certa apatia, una sorta di aplomb tipico dei comportamenti banali, di routine⁸. L'alta percentuale delle mancate risposte (16,6%), ben superiore rispetto alla domanda sulla frequenza delle copie, segnala probabilmente l'esistenza di aree di riservatezza o di pudore.

Tra maschi e femmine compaiono alcune differenze. La percentuale è la stessa quanto a indifferenza, ma non è così per gli altri sentimenti. Nei maschi la soddisfazione per la furbizia è il sentimento preminente (24,8% contro 22,0%), ma anche quello ampiamente più diffuso (55,4% contro 45,6%). All'opposto il senso di colpa primeggia ben più spesso tra le ragazze (16,4%) che tra i ragazzi (10,4%), però la differenza si attenua (da 35% a 39%) considerando le risposte plurime.

Differenze sensibili si registrano anche per gli altri sentimenti. La gioia è al top per il 12,3% dei maschi e per il 9,9% delle femmine, ma qui la differenza cresce quando si considera l'insieme dei sentimenti (44,5% contro 36,7%). Le ragazze che denunciano il senso di inferiorità come dominante sono un po' più

⁸ Nella banalizzazione del copiare un ruolo decisivo viene svolto dagli strumenti informatici. Diventati un decisivo canale di socializzazione del *gruppo dei pari virtuale*, fungono da crogiolo della cultura giovanile. La possibilità di condividere esperienze e scambiare informazioni che siti e blog consentono (si veda il riquadro) contribuisce a modernizzare e routinizzare la prassi e a omologare l'armamentario del copiatore.

dei ragazzi (8,3% contro 6,5%), ma considerando il concerto, la differenza sparisce con il 30% per entrambi i generi. La fierezza fa aggio sui ragazzi sia come “sentimento solista” che nell’“orchestra dei sentimenti”.

Tirando le somme, maschi e femmine non si distinguono nel provare indifferenza, però i ragazzi più delle ragazze provano gioia e fierezza per la riuscita dell’impresa e si vantano della loro furberia. Dal canto loro le femmine provano più spesso un senso di colpa e, in misura più limitata, più senso di inferiorità, ma è da sottolineare che il loro bilancio emozionale registra comunque un cospicuo saldo di sentimenti positivi.

Il significato del copiare. Materiale d’analisi.

Copiare a scuola: la celebrazione on line

Se digitiamo su Google le parole “copiare a scuola”, compare sul monitor questa pagina:

- FUORIDITESTA.IT-RAGAZZI>SCUOLA>TRUCCHI PER COPIARE

- VIRGILIO GENIO/RAGAZZI/SCOPIAZZARE

- IMPICCI ... VORREI SUGGERIRE UN ALTRO METODO PER COPIARE... (SKUOLANET 53 TRUCCHI PER COPIARE)

- A SCUOLA BISOGNA SAPER COPIARE...

- QUOTIDIANO NET HI TECH – SONDAGGI. PER COPIARE A SCUOLA UTILIZZO: IL CEL

LULARE, IL PALMARE, I BIGLIETTINI DI CARTA...

- BAR DEGLI STUDENTI. ECCO 34 METODI PER COPIARE DURANTE I COMPITI IN CLASSE.

- FORUM STUDENTI.IT. COME COPIARE DURANTE UN COMPITO IN CLASSE

- P2P FORUM ITALIA. COME COPIARE IN CLASSE. ECCO UN METODO PER COPIARE I COM

PITI SCRITTI (ESCLUSI I TEST): BASTERA’ CHE IL PIU’ BRAVO DELLA CLASSE, PRIMA

DISCRIVERE IN BELLA COPIA, METTA IL SUO...

L’elenco va avanti per un pezzo fra link che propongono il loro menu di trucchi e blog in cui sono gli stessi studenti a “socializzare” gli strattagemmi che hanno escogitato. Il mezzo (biglietti e foglietti di ogni genere) è tutt’uno con le modalità logistiche e comunicative (scrittura sulla mano, sulle maniche, sui bordi della lavagna; biglietti nelle calze, nel tappo della biro, nel casco della moto...).

Il sondaggio on line del QUOTIDIANO NET HI TECH ci ragguaglia sullo stato delle opzioni tecniche. Per copiare a scuola il 10,73% usa il cellulare, il 10,24% il palmare, il 67,80% il bigliettino di carta e l’11,22% il passaparola.

La lettura di questi spazi di comunicazione rivela subito che al di là

dell'ingegneria dei trucchi, della fantasia degli espedienti e delle tecniche sempre più sofisticate c'è qualcosa che travalica la ricerca di efficienza e perfino lo stesso scopo pratico del copiare. E' l'esibizione di un autocompiacimento ludico-scanzonato, la rappresentazione spensierata di come si deve fare a cavarsela nella vita. Un tripudio di frizzi e lazzi saluta l'apoteosi della furberia.

Non poteva mancare l'esibizione olé della prodezza. Con un trucco ingegnoso, per quanto vecchio, i ragazzi di un liceo di Matera sono riusciti a copiare la prova di latino all'esame di maturità del 2007 facendosi passare la traduzione da alcuni amici dall'esterno della scuola. Subito dopo hanno messo su YouTube il filmato della "malefatta".

oooooooooooo

Ritorniamo su Google. E digitiamo stavolta cheating at school. I primi titoli che si affacciano sullo schermo (la bibliografia è immensa) sono questi:

CHEATING IN SCHOOL ? <Intervento edificante del gruppo The Interaction Bible: è mai possibile immaginare Gesù che copia ?>

- ELECTRONIC SCHOOL DIGITAL DECEPTION. The Internet makes Cheating Easier than Ever (By Kevin Bushweller)

- HONOR ABOVE ALL - COMBAT CHEATING IN SCHOOL AND PROMOTE ACADEMIC INTEGRITY...

- KID'HEALTH – TOPICS CHEATING AT SCHOOL <Intervento di prevenzione etico-psicologica diretto ai bambini>

- MY KID IS CHEATING IN SCHOOL ! PARTNERSHIP FOR LEARNING

- TO CATCH A CHEAT <Considerazioni sull'importanza delle analisi statistiche dei raggiri scolastici al fine della loro prevenzione e repressione attraverso azioni disciplinari contro gli insegnanti, gli addetti alla somministrazione dei test e i presidi>.

Se poi digitiamo l'equivalente di "copiare" in francese o in tedesco (Tricherie, Schwindel...) i risultati della ricerca di Google si sparpagliano e si perdono in una varietà di filoni di significato. Quei termini non hanno la stessa univoca pregnanza semantica che copiare ha in Italia. Copiare e cheating: prude anglosassone vs lassismo mediterraneo ? In tutto il mondo la gente evade le imposte, in tutto il mondo gli studenti copiano, anche in Italia. Forse in Italia di più, forse né più né meno. Con qualche differenza, però. Da noi "non c'è problema", semmai è motivo di vanto.

4. Le rappresentazioni del copiare

Accantonata l'analisi dei sentimenti, dove è forte la componente effimera e irriflessiva, questo paragrafo si dedica a scandagliare il significato che gli studenti attribuiscono all'atto del copiare. Dal punto di vista dell'individuo l'interesse a copiare è ovvio. In carenza di censure e freni interiori, la decisione di copiare

dipende essenzialmente dalla valutazione del rischio di essere scoperto e dalla percezione dell'efficienza del controllo esteriore. In teoria uno studente può decidere di copiare nello stesso modo in cui può decidere di rubare. Consapevole di commettere intenzionalmente qualcosa di formalmente vietato, incapace di resistere alla tentazione, calcola il rischio, ci prova e, se gli va bene, rimuove l'episodio con qualche senso di vergogna. In realtà le cose non vanno quasi mai in questa maniera. La decisione di copiare dipende dalla premessa di non condividere la valutazione istituzionale che lo vieta e dalla sensazione di godere di un ampio sostegno sociale. Nella grande maggioranza dei casi gli studenti attribuiscono significati molto differenti alle due ipotesi di comportamento trasgressivo copiare e rubare. Nella loro rappresentazione copiare è un male di rango minore (spesso di gran lunga), una sorta di peccato veniale, e quindi tendono a copiare con animo sereno. D'altro canto, come vedremo, gli stessi studenti che non copiano mai sono tutt'altro che unanimi nel condannare i compagni che copiano.

I significati che gli studenti assegnano al copiare si discostano profondamente dalla definizione formale, che ne sancisce l'illiceità. E' vero che tra si riscontrano notevoli variazioni interindividuali secondo un continuum che va da una condivisione incondizionata della norma (poco frequente) al suo totale disconoscimento (molto diffuso), tuttavia l'impressione generale è di trovarsi di fronte ad una generalizzata legittimazione home made del copiare.

Se ci proponiamo di individuare empiricamente la rappresentazione (o meglio le rappresentazioni) che gli studenti costruiscono del fenomeno, il primo passo consiste nell'analisi del materiale raccolto con i colloqui effettuati in vista della strutturazione del questionario. Quali ragioni vengono addotte a sostegno delle pratiche di copiare/far copiare?

Dal punto di vista psicologico, applicando le categorie impiegate negli studi sulla formazione del giudizio morale, le argomentazioni degli studenti tendono ad incanalarsi secondo alcune modalità ricorrenti che appartengono alla sfera di ciò che gli psicologi cognitivisti chiamano meccanismi di moral disengagement. Il catalogo è presto fatto: giustificazione morale ("è giusto aiutare chi si trova in difficoltà"), etichettamento eufemistico ("che male c'è a copiare!"), confronto vantaggioso ("meglio copiare che rubare o farsi le pere"), dislocazione della responsabilità ("sono i professori che pretendono troppo"), diffusione della responsabilità ("copiano tutti"), distorsione delle conseguenze ("copiare non nuoce a nessuno").

Di solito, quando esiste un conflitto tra giudizio morale e interesse personale, l'individuo si comporta attivando dei compromessi sulla base di una personale valutazione delle circostanze. Per i nostri studenti copiare/far copiare non è un lacerante "dilemma morale"⁹. Se è illusorio assumere che tutti abbiano interiorizzato e condividano la norma "divieto di copiare", è ovvio che tutti la cono-

⁹ Il riferimento è all'approccio cognitivo di Kohlberg allo sviluppo morale dei giovani e alla particolare enfasi che assegna all'obbligo morale determinato da principi etici universali (HIGGINS, 1998).

scono. Si tratta allora di comprendere come gli studenti spiegano le ragioni d'essere della norma e di rilevare quanti, nelle loro rappresentazioni, hanno in mente il referente universalistico del divieto che essa impone: il bene comune.

Chiedere a uno studente “perché è vietato copiare?” è una domanda generica, “filosofica”, poco proponibile al di fuori di un colloquio in profondità. Per tale motivo si è evitato di sollecitare riflessioni e costruzioni astruse. Il questionario ha chiesto semplicemente di indicare “chi o che cosa è colpito dalla violazione del divieto di copiare” scegliendo la risposta tra le cinque previste.

Come si vede, la griglia dei “bersagli” non comprende la risposta “nessuno” perché, ferma restando la possibilità di rispondere in modo diverso, si è assunto che copiare produca comunque qualche ricaduta.

Tab. 5 Il bersaglio della violazione

	maschi	femmine	totale
Lo studente stesso che copia	25,6	27,6	26,6
Quelli che hanno studiato e non copiano	16,6	17,7	17,0
Il professore della materia	14,8	9,8	12,0
L'interesse comune all'onestà	9,4	9,2	9,3
La persona dalla quale si copia	3,1	5,8	4,6
Altro	3,6	2,5	3,0
Mancata risposta	30,6	30,2	30,5
Totale	100,0	100,0	100,0
N	1261	1528	2800

I dati mostrano in primo luogo che questa assunzione non trova riscontro nei giudizi dei rispondenti. La modalità di risposta che ottiene la frequenza più alta è – si perdoni il gioco di parole - la mancata risposta (30,5%). Una percentuale smisuratamente alta che non ha uguali nei missing delle altre domande e che quindi non possiamo imputare allo scarso zelo o alla trascuratezza dei rispondenti, ma che corrisponde al genuino e coerente convincimento che copiare non produce alcun effetto negativo, non lede gli interessi di nessuno. Per questi studenti copiare è una pratica guidata dal tornaconto personale e priva di rilevanza per gli altri: gli altri che c'entrano? Copiando danneggia forse qualcuno?

Un modo di ragionare per il quale copiare è qualcosa di paragonabile ad un “reato senza vittime”. “Reati senza vittime” è un modo di definire alcune attività, come il gioco d'azzardo o il consumo di droga, che gli individui svolgono senza danneggiare direttamente gli altri e che tuttavia sono considerate illegali. A prima vista sembra una definizione applicabile anche ai raggiri scolastici, ma da un punto di vista logico non è del tutto corretta già nell'accezione specifica, visto che i giocatori d'azzardo e i tossicodipendenti sono, in certo senso, vittime della criminalità organizzata, anche se certamente i danni subiti dipendono dalle loro scelte. E' ancora meno appropriato equiparare ai “reati senza vittime” i raggiri scolastici perché questi, una volta compiuti, non riscontrano né il consenso né le

rimostranze di un danneggiato. L'apparente analogia sta proprio qui: il danno non salta agli occhi e il danneggiato non si vede per il semplice motivo che il primo è un'entità immateriale e il secondo un'entità collettiva non immediatamente percettibile, non un individuo in carne e ossa. Dal punto di vista psicologico non c'è dubbio che l'illegittimità di un'azione è trasparente a chi la compie ogni qual volta si concretizza in un rapporto diretto e immediato con chi la subisce, mentre sfugge ai suoi occhi quando a ricevere il danno è un soggetto astratto e lontano. Dal punto di vista cognitivo questa circostanza richiama l'attenzione dei responsabili della socializzazione dei giovani sulla necessità di adottare un'efficace strategia informativa che getti luce sulla definizione degli interessi che guidano le azioni individuali e sulle loro conseguenze sociali.

Passiamo ad osservare le diverse risposte che indicano il bersaglio colpito dal copiare tenendo presente che il contenuto di ciascuna di esse si colloca ad un diverso grado di distanza dal referente universale della norma, l'interesse della collettività¹⁰. Chi o che cosa è colpito dalla violazione del divieto di copiare? 1. Lo studente stesso che copia. Copiare danneggia il copiatore. Chi non studia, non sa, copiando ottiene un voto positivo e così continua a non studiare, prima o poi viene bocciato, oppure porta a termine gli studi, ma è impreparato ecc.ecc.: modello autoreferenziale o della miopia.

2. La persona dalla quale si copia. Copiare è visto come una sorta di appropriazione indebita; è una questione ristretta agli interessi di due individui (ma se il "copiato" è consenziente, perché considerarlo vittima?). Orizzonte morale circoscritto, modello del duetto.

3. Il professore della materia. Stesso orizzonte morale del precedente, caratterizzato però dal riconoscimento della gerarchia sociale: modello della deferenza.

4. Quelli che hanno studiato e non copiano. Si allarga il quadro di riferimento, "l'altro" è in questo caso "generalizzato", ma solo limitatamente. Entra in gioco l'apprezzamento per il merito violato dalla copiatura. Modello (ci si perdoni l'ossimoro): generalizzazione personalizzata.

5. L'interesse comune all'onestà. C'è la consapevolezza che l'imbroglio colpisce l'interesse dell'intera collettività. Riconoscimento del valore etico della norma: modello generalizzazione universalistica.

La tab.5 mostra che il modello più diffuso è quello della miopia (26,6%). I modelli per cui quali copiare riguarda esclusivamente due individui ottengono il 12% (modello deferenza) e il 4,6% (modello duetto). Dei due modelli che esprimono interiorizzazione e condivisione della norma, quello della generalizzazione personalizzata ottiene il 17%, quello della generalizzazione universalistica il 9,3%. Messi insieme raggiungono il 26,3%. Poco più di uno studente su quattro riesce a rappresentarsi il fenomeno del copiare tenendo conto dell'interesse comune.

¹⁰ Le modalità di risposta indicate sul questionario sintetizzano le rappresentazioni degli studenti precedentemente rilevate attraverso numerosi colloqui e interviste in profondità.

A ben vedere gli studenti che considerano il copiare una forma di autoinganno condividono la stessa logica del “copiare non nuoce a nessuno”. Il copiatore – ragiono - alla lunga danneggia se stesso perché il ricorso abituale all’imbroglio nelle prove di valutazione non può nascondere in modo efficace e permanente la carenza di preparazione. La concezione del copiare è individualistica, ma in una variante riflessiva, una specie di caveat: andiamoci piano con il copiare, non facciamoci del male.

Ci sono, come si è visto, alcuni che, scavalcando il modello solipsistico puro e semplice, pensano che l’altro c’entri. Però è un altro, non gli altri. Un altro molto particolare, il compagno dal quale si è copiato. Questo tipo di risposta non sottintende il rimpianto per un comportamento erosivo del merito o dell’onestà. Rivela una concezione ristretta a due attori per cui il copiatore sottrae (“ruba”) qualcosa al “copiato”. Resta esclusa la percezione che il comportamento copiatore possa ripercuotersi in un ambito più ampio. Una variante dello stesso modello a due presenta una differenza: al copiatore si giustappone stavolta il professore buggerato. Sarebbe fuorviante interpretare questa risposta come segno di riconoscimento nei confronti di una figura istituzionale. Per gli studenti il professore è un adulto da rispettare nel proprio interesse, per il potere di cui dispone, per le sue capacità comunicative ed espressive. Che rappresenti gli interessi della collettività è un dato che qui resta fuori del campo percettivo.

L’incapacità di percepire le conseguenze sociali del comportamento copiatore da parte della stragrande maggioranza degli studenti discende dal fatto che il loro comportamento è guidato esclusivamente dall’interesse personale (il calcolo di costi e benefici), conformemente al modello della razionalità individuale. E’ una prassi del tutto abituale che in molti ambiti sociali le persone agiscano orientandosi secondo il proprio tornaconto, ma è altrettanto abituale che le stesse le persone si identifichino nello stesso tempo come appartenenti a delle entità collettive e che le loro azioni abbiano come termine di riferimento i fini e gli interessi di quest’ultime. E’ quello che accade agli stessi studenti, per es. quando avanzano richieste, protestano, occupano la scuola, insomma, ogni volta che danno l’avvio ad un’azione collettiva. La loro capacità di identificazione collettiva si arresta però davanti alla soglia dell’appartenenza a collettività più ampie, tendenzialmente universalistiche, come la società civile o lo Stato, la definizione di un interesse e di un bene comune resta esclusa.

Della loro appartenenza alla collettività nazionale si riscontrano labili tracce negli studenti. Il modello opportunistico, come quello del free rider nelle azioni collettive, non trova bilanciamento nel senso di appartenenza alla società civile. Per gli studenti l’effetto aggregato o di composizione del comportamento copiatore resta dietro le quinte, è come se non ci fosse. Uno stato di atrofia della coscienza del bene comune che prefigura quella condizione (o sindrome) di “individualismo amorale” che è nota ben oltre la cerchia degli specialisti in scienze sociali.

Riprendendo l'analisi dei dati alla ricerca di possibili discriminanti, ci rendiamo conto che tra maschi e femmine non compaiono differenze significative, così come non ne compaiono se controlliamo le variabili strutturali e socioculturali più importanti (area geografica di residenza, titolo di studio dei genitori, tipo di scuola frequentato, orientamento politico).

La sostanziale omogeneità nelle rappresentazioni del copiare non può non destare sorpresa, specialmente in relazione agli indicatori di classe e di ceto. La teoria sociologica insegna che la disponibilità delle persone a conformarsi alle norme e all'autorità della società organizzata varia in relazione diretta con la stratificazione sociale. C'era da attendersi che gli studenti dei licei, e tanto più quelli del classico, che oltretutto ricorrono meno frequentemente alla prassi del copiare, indicassero "l'interesse comune all'onestà" con maggior frequenza degli studenti degli istituti tecnici degli istituti professionali. Lo stesso c'era da attendersi dai figli di laureati rispetto agli studenti il cui padre è in possesso della licenza media o elementare. Si rileva un legame di qualche consistenza tra la pratica religiosa e la risposta per cui copiare è un comportamento lesivo dell'interesse comune all'onestà (generalizzazione universalistica). I giovani che vanno alla Messa almeno una volta la settimana sottoscrivono questo modello nel 16,2% dei casi contro il 9,8% degli individui che non vanno mai a Messa. Qualcosa di analogo si verifica considerando il rendimento scolastico. I più bravi (voto medio oltre 7/10) si appellano all'onestà nell'11% dei casi contro il 5% dei somari (voto medio meno di 6/10).

5. Il senso delle parole

Quello che fin qui si è visto è sufficiente a far prevedere il dato che puntualmente si affaccia sulla tabella 5/A. Per sette rispondenti su dieci copiare non è un comportamento da condannare severamente, ma da considerare con benevolenza.

Propendono per il rigore appena un poco più i maschi delle femmine (31,4% contro 27,2%) e più i bravi dei meno bravi (38,6% contro 27,3%). Variazioni non certo decisive. Anche qui controllando le variabili più importanti (in primis grado di istruzione dei genitori, pratica religiosa e orientamento politico) il quadro delle opinioni non cambia.

Il passo successivo dell'indagine apre un problema che dal lessico porta dritto alla assegnazione di senso. Copiare a scuola è certamente un comportamento illecito dal punto di vista etico, formale, giuridico. Non dovrebbero esserci dubbi. E invece ce ne sono.

"Truffa" è una parola grave. In senso lato è sinonimo di frode, inganno, imbroglio, ma rispetto a imbroglio, frode, inganno, ha un suono più sgradevole che non sfugge alle orecchie degli studenti. A suscitare losche immagini e brutte esperienze sta l'alone del lessico giuridico che definisce la truffa "reato commesso da chi ricava illecito profitto a danno di altri avendoli indotti in errore con ar-

tifici e raggiri”. Ma come è possibile usare questa orribile parola per indicare quel piccolo capolavoro di furberia che è il copiare in classe?¹¹

A rispondere di non è giusto definirlo truffa si schierano più di tre rispondenti su quattro (76,2%)¹². La tab.6.B mostra che i maschi appaiono di nuovo più rigorosi delle femmine. La differenza, pur di dimensioni contenute (copiare è una truffa per il 28,0% dei maschi contro il 20,3% delle ragazze) salta agli occhi perché è un dato controintuitivo. La minor propensione delle femmine alla devianza è una tendenza nota, empiricamente verificata. Perché nel caso del copiare si rovescia?

Innanzitutto occorre aver chiaro che nella tipologia dei comportamenti trasgressivi, la differenza di giudizio tra i due generi non è costante. Il giudizio delle donne è notevolmente e più severo nel caso degli atti lesivi della proprietà, dei beni pubblici, della pubblica morale, mentre si assottiglia, si annulla o si rovescia nel caso di comportamenti attinenti alle buone maniere, alle regole di reciprocità della vita quotidiana, come per es. rispettare la fila davanti ad uno sportello. Ora, poiché nell’immagine pubblica le donne figurano come le vestali della moralità, il fatto che dismettano la tunica nel fare la fila allo sportello e durante il compito in classe prova che il rispetto degli altri non fa parte dei territori soggetti alla tutela morale, né quando si tratta di attendere un servizio, né in occasione delle prove di valutazione scolastica¹³.

Il giudizio che copiare in classe non è una truffa è sostanzialmente omogenea rispetto alle variabili importanti. Non ci sono differenze tra figli di professionisti e di dirigenti e figli di operai. Per il 74% dei figli di laureati copiare non è una truffa contro il 78% dei figli di diplomati, il 75% di aventi la licenza media e il 78% quella elementare. Riscontriamo ancora una volta che la cultura del copiare è trasversale alla stratificazione sociale. Qualche differenza compare soltanto in relazione al rendimento scolastico (copiare è una truffa per il 33% dei più bravi contro il 23% dei somari).

¹¹ La sequenza delle domande procedeva attraverso variazioni di tenore e di tono dal lieve al grave. La domanda relativa al sentimento provato dopo la copiatura consentiva ai rispondenti di mantenere il tono garrulo e compiaciuto che lo stereotipo del copiare suscita nella cultura giovanile di questo paese. A differenza del crudo quesito finale ”E’ giusto definire ‘truffa’ il copiare in classe?”

¹² La percentuale calcolata sul totale del campione e non sul totale dei rispondenti è di poco più bassa (71%). Se però stimiamo che i *missing* abbiano considerato la domanda improponibile e che il loro atteggiamento equivalga ad un *no*, gli individui per i quali copiare non è una truffa sono il 77% del campione.

¹³ “Non rispettare la fila davanti ad uno sportello” è giudicato poco o per niente condannabile dal 38,2% dei maschi e dal 39,0 % delle femmine (Dei 2002).

Tab. 6 Lessico ed etica

A. Copiare i compiti è un comportamento:	maschi	femmine	Totale
Da condannare severamente	31,4	27,2	29,0
Da considerare con benevolenza	68,6	72,8	71,0
Totale	100,0	100,0	100,0
N (missing 325 = 11,6%)	1115	1359	2474
B. È giusto definirlo truffa ?			
Sì	28,0	20,3	23,8
No	72,0	79,7	76,2
Totale	100,0	100,0	100,0
N (missing 202 = 7,2%)	1166	1430	2556

A questo punto non resta che una constatazione: la traiettoria del raggio scolastico si è conclusa. Accertato che copiano in misura significativa due studenti su tre, che i sentimenti positivi derivanti dal copiare superano di gran lunga quelli penosi, che qualora il copiare dovesse nuocere a qualcuno il danneggiato è il copiatore stesso e che agli occhi di una grande maggioranza copiare è un comportamento da considerare con benevolenza (“una marachella”) e non una truffa, non resta che acclarare l’avvenuta “cancellazione del reato”.

Con l’aiuto di qualche dose di ottimismo sul conto della nostra società, potremmo dire che gli studenti sottostanno alle regole della scuola e non a quelle dello Stato che puniscono il plagio e la truffa. Quindi per gli imbrogli che combinano a scuola non vanno incontro alle stesse conseguenze che colpiscono gli adulti nel mondo reale.

Per quanto l’omogeneità e delle risposte sia forte e polarizzata sul versante della trasgressione, resta pur sempre disponibile uno spazio numerico sufficiente per osservare come i comportamenti (la frequenza del copiare) si combinano con i giudizi (copiare è/non è una truffa). Incrociando le distribuzioni delle risposte si ottiene una tipologia alla quale mi permetto di applicare un’etichettatura scanzonata.

Tab. 7 Tipologia: prassi/giudizio

	COPIARE COME PRASSI	
GIUDIZIO SUL COPIARE:	Copia spesso+ qualche volta	Copia: raramente + mai
E' una truffa	Copia e chiagne 10,3%	Fair play ueber alles 13,4%
Non è una truffa	Non c'è problema 53,8%	Lasciar perdere 22,5%
N=2572 =100		

Esaminiamo i quattro tipi in ordine di frequenza statistica decrescente.

Il tipo più diffuso comprende coloro che copiano e che non definiscono il copiare come una truffa. La loro filosofia e la loro prassi si sintetizzano nello slogan: Non c'è problema! Rappresentano il 53,8% dei rispondenti.

Il tipo Lasciar perdere raggruppa gli individui che non copiano mai o che lo fanno raramente e per i quali copiare non è una frode. Rappresentano il coté cor-rivo e vischioso della cultura del raggirò scolastico. Ne fanno parte il 22,5% dei rispondenti.

Il tipo Fair play ueber alles raccoglie coloro che non copiano mai (o copiano raramente) e che sottoscrivono la definizione che copiare è una truffa. Con il 13,4% dei rispondenti rappresentano una minoranza virtuosa.

Infine il tipo Copia e chiagne è composto da studenti che copiano e che riconoscono nel copiare un comportamento fraudolento. Sono solo il 10,3%. Sanno quello che fanno e chiamano le cose con il loro nome. In una cultura normale si dovrebbero considerare senza tante perifrasi dei banali casi di devianza, ma in un contesto di furbi meritano l'etichetta che abbiamo loro affibbiata.

6. I raggiri scolastici: devianza o conformità ?

Copiare a scuola è un comportamento sconveniente, lesivo dei valori di onestà sui quali si fondano il riconoscimento e la valutazione del merito e che si presumono universalmente condivisi nella società. Per la loro salvaguardia la norma definisce il comportamento di chi copia come atto deviante. Possiamo schematizzare il problema in questi termini quale norma sancisce il divieto di copiare? Prima di tutto dovrebbe essere una norma morale la cui violazione comporta la sanzione del senso di colpa e del biasimo degli altri. Tale norma è (o si presume che sia) affiancata da una specifica regolamentazione disciplinare rivolta alla punizione del trasgressore. Spetta agli insegnanti e ai dirigenti scola-

stici far rispettare la norma approvando tacitamente i comportamenti corretti e applicando le sanzioni ai casi di trasgressione.

Fatta questa premessa, si affacciano tre domande. Quali norme giuridiche disciplinano la materia? Esiste una norma morale socialmente condivisa che condanna il copiare? Infine, come si comportano gli insegnanti?

In punto di diritto c'è da dire che non esiste alcuna norma giuridica che colpisca solennemente e formalmente gli imbrogli e le copiatore compiute nelle scuole della Repubblica e che assegni il potere sanzionatorio alle singole scuole e alle autorità competenti. Parimenti non esiste alcuna legge che rivendichi i valori di onestà e lealtà quali fondamenti della scuola, che indichi ai docenti e ai dirigenti i criteri ai quali fare riferimento nei casi di raggiri e di scorrettezze degli studenti e che preveda quali responsabilità spettano al corpo docente a tale riguardo.

L'art. 4 del Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (D.P.R. 24 giugno 1998, n.249) demanda alle singole scuole il compito di individuare i comportamenti che configurano mancanze disciplinari, ma pudicamente non indica alcuna fattispecie copiatore¹⁴. La definizione del copiare come devianza – possiamo arguire - è sottintesa, implicita, affidata alla valutazione del personale docente e dirigente che parimenti stabilisce le eventuali sanzioni da comminare ai trasgressori. E' vero, la devianza rispecchia la cultura di ogni collettività, è concettualmente relativa, mutevole nel tempo e nello spazio. Veniamo al nocciolo. Poiché le disposizioni vigenti (come del resto quelle del passato) non ci dicono molto sul significato sociale del copiare, osserviamo ciò che accade nella quotidianità della vita scolastica. La semplice constatazione che copiare a scuola è una pratica largamente diffusa non ci aiuta a fare dei passi in avanti, dal momento che la definizione di un comportamento come deviante non è deducibile dalla frequenza con la quale si verifica. Ciò che conta è la rappresentazione sociale, sono i giudizi di accettazione o di condanna del comportamento in esame espressi in primo luogo dagli attori.

Il problema dell'esistenza di una norma morale condivisa di condanna del copiare e del copiatore va riformulato perché, come si è visto, la risposta non esprime con un chiaro "sì" o un chiaro "no", quasi sempre è un "sì, però" o un "no, ma". Chiediamoci allora, fino a che punto copiare è un atto di devianza.

Lo strumento pragmatico che permette di verificare se una data azione è qualificata come deviante consiste nel sottoporla al giudizio degli individui. Al-

¹⁴ Prima del 1998 la materia disciplinare era regolamentata da alcuni articoli del Regio decreto 4 maggio 1925 n.653. Tra i comportamenti per i quali era prevista l'irrogazione di provvedimenti disciplinari non figuravano la disonestà e i raggiri nelle prove di valutazione. Si può congetturare che fossero impliciti nella fattispecie "offese alla morale o oltraggio all'istituto o al corpo insegnante", ma la severità delle sanzioni previste (espulsione dallo scrutinio finale o dalla sessione d'esame, espulsione dall'istituto, espulsione da tutti gli istituti del regno) induce a pensare che la norma fosse rivolta a colpire violazioni di tipo diverso dai raggiri, oppure frodi scolastiche di estrema gravità.

cuni anni fa una ricerca sugli studenti del triennio della secondaria superiore (vedi la nota 4), evidenziò che solo una ristretta minoranza di interpellati (4%) definiva molto condannabile o abbastanza condannabile (12%) “copiare da un compagno il compito in classe”(Dei 2002)¹⁵. Non comparvero variazioni apprezzabili né tra maschi e femmine, né rispetto al grado di istruzione e al tipo di occupazione del padre, né alla regione di residenza e al tipo di scuola frequentata. Tra la trasgressione e la lealtà al fair play non c'è partita.

Se copiare è una prassi ampiamente diffusa presso gli studenti della media superiore (ricordiamo: riguarda almeno il 64% dei nostri rispondenti), molto più diffuso è l'approvazione che ottiene e che la legittima. La tendenza appare chiara da entrambe le indagini dalle quali si sono attinti i dati. L'84% degli studenti della ricerca del 2002 affermarono che copiare in classe è poco o per niente condannabile, il 76% della presente sostengono che non è giusto definirlo truffa. Dal punto di vista degli studenti copiare è un comportamento che pertiene più alla sfera della conformità che a quella della devianza. Di conseguenza nelle rappresentazioni della cultura studentesca gli individui rispettosi della legittimità figurano come una minoranza order and law di conformisti, prediletti dei prof., accettabili solo se passano il compito. Il carattere di non negoziabilità dei valori fondanti di onestà, correttezza, buona fede sembra vacillare.

Gli insegnanti ai quali fu chiesto un giudizio sul copiare espressero maggior rigore dei loro alunni, lasciando intravedere ampi margini di compiacenza. Gli insegnanti che pensano che copiare sia molto condannabile sono meno della metà (45%). Per il 25% copiare è abbastanza condannabile, per il 15% poco e per l'8% per niente. Il restante 7% dei professori non dette alcuna risposta¹⁶.

Un'interpretazione ottimistica sostiene che il copiare in classe è una forma di devianza di carattere transitorio, “fisiologica” che caratterizza una limitata fase del corso della vita e che può avere una valenza positiva come occasione di sperimentazione. E' una manifestazione di solidarietà del gruppo dei pari che si innesta sulla contrapposizione tra mondo dei giovani e mondo degli adulti e che è destinata inevitabilmente ad esaurirsi con la transizione ai ruoli della vita adulta. Una volta usciti dalla vita quotidiana della classe e introdotti in contesti formali – si ragiona - i giovani ridefiniscono i loro giudizi e riorientano i loro comportamenti in conformità con l'etica e con leggi.

Questo approccio interpretativo si rivela fragile non appena cessiamo di immaginare la classe come un gruppo di pari compatto e armonioso e la rappresentiamo più realisticamente come una comunità basata su relazioni interindividuali che comprendono certamente dei buoni sentimenti, ma anche posizioni di potere

¹⁵ Il consenso a *far copiare* risultò ancora più ampio con l'88,8% di giudizi *per niente* o *poco condannabile*.

¹⁶ A differenza degli studenti, che compilarono il questionario in classe durante un'ora di lezione, gli insegnanti ricevettero la loro copia con la preghiera di restituirla compilata. Il tasso di “rientro” di questionari fu basso. Probabilmente sono sovrarappresentati gli insegnanti più sensibili e più interessati ai problemi sociali. Occorre tenerlo presente nella lettura dei dati.

e di sottomissione, gerarchie, comportamenti intimidatori, motivazioni di interesse pratico, indifferenza.

Ma esistono altri indizi che incrinano la definizione del copiare come trasgressione adolescenziale, sperimentale. Basta osservare le forme che l'imbroglio assume nella quotidianità. Nelle scuole di oggi copiare è diventato un'attività altamente standardizzata, "fordista", che lascia ben poco spazio all'inventiva individuale. Per rendersene conto basta ricordare la tabella che riferisce quali sentimenti provano gli studenti dopo che hanno copiato con successo.

Quanto credito possiamo fare all'ipotesi di senso comune copiare sia un episodio di devianza adolescenziale e niente di più? I dati della ricerca del 2002 mostrano che se al posto del compito in classe mettiamo l'esame di maturità l'approvazione dell'imbroglio cala fortemente. "Farsi recapitare da fuori la prova svolta" è stato giudicato un comportamento molto condannabile dal 29% e abbastanza condannabile per il 28% degli studenti. La percentuale di coloro che giudicano poco o per niente condannabile il comportamento trasgressivo si dimezza, passando dall'84% al 43%. Trova dunque conferma la tesi secondo la quale il comportamento del copiatore è un fenomeno transitorio?

La valutazione del copiare è un giudizio a geometria variabile, cambia con il contesto sociale a cui si applica. Acquista severità quando al posto di una prova sequenziale come il compito in classe il cui esito non è definitivo, subentra una prova ufficiale, "di Stato, che determina l'acquisizione di un diploma. Ad attivare considerazioni di ordine etico entra in gioco l'importanza della posta, il conseguimento di un titolo di studio.

Riflettiamo sulla lettura dei dati per comprenderne il significato. Poiché allo studente si chiedeva un giudizio morale del comportamento copiatore, ogni riferimento al rischio che comporta risulta strictu senso fuori posto. Il controllo etico è una cosa diversa dalla paura della sanzione esteriore. Ma come escludere che la formulazione del giudizio di condanna non discenda, almeno in parte, dal calcolo dei costi e dei benefici e che quindi l'intenzione sia mossa non da un intimo senso di correttezza, ma dal timore di essere scoperti, tanto più che agli esami di maturità la sorveglianza è più severa? Intanto la conferma che i dati offrono all'ipotesi del carattere transitorio della devianza è solo parziale, quasi la metà del campione sostiene infatti che copiare all'esame di Stato non è condannabile. Il contesto formale degli esami di maturità induce il 57% degli studenti a ripudiare l'inganno e a rinnegare l'innocente rappresentazione dell'atto del copiare. Ai loro occhi il raggio che durante l'anno scolastico considerano ammissibile, "regolare", diventa odioso. Ma chi riuscirà a convincere il restante 43% (cioè coloro che non considerano condannabile il raggio nemmeno alla maturità) che non dovranno imbrogliare quando affronteranno prove di ammissione, esami di concorso, abilitazioni ecc.?

Le condizioni sociali della famiglia, misurate attraverso il livello della occupazione e grado d'istruzione del padre non influiscono sull'atteggiamento verso le pratiche fraudolente nella scuola (copiare, far copiare, farsi recapitare la

prova all'esame di maturità). La riluttanza a condannarle è trasversale alla stratificazione sociale, fa parte di un bagaglio culturale socialmente condiviso.

Per far luce sul significato che gli studenti assegnano ai raggiri scolastici in contesti differenti vale la pena di osservare la distribuzione delle risposte per genere. Premesso che in genere le donne tendono a compiere atti trasgressivi e parimenti a considerarli non condannabili in misura sensibilmente inferiore rispetto agli uomini, nel caso del copiare il compito in classe le differenze risultano irrilevanti¹⁷. Per la stragrande maggioranza degli uni e delle altre (84,5% e 83,0%) si tratta di un comportamento poco o per niente condannabile. Quando però l'imbroglio consiste nel farsi recapitare dall'esterno lo svolgimento della prova d'esame alla maturità, il giudizio di assoluzione delle ragazze è di gran lunga inferiore a quello dei loro compagni. E' giudicato come un atto poco o per niente condannabile da più della metà dei maschi contro un terzo delle studentesse (Tab.8).

Tab. 8 Giudizi sui raggiri scolastici secondo il genere (valori %)

Comportamento poco e per niente condannabile	maschi	femmine
Copiare il compito in classe	84,5	83,0
Farsi recapitare dall'esterno la prova svolta agli esami di maturità	51,9	33,6
(N)	(1957)	(1083)

Fonte: Dei 2002

Poiché le femmine rappresentano il versante moralmente più solido delle scolaresche (e della società), l'assenza di differenze tra i generi nell'accettazione del copiare conferma che in concreto tale comportamento è unanimemente considerato normale, accettabile, mentre il sensibile scarto che sopravviene nel giudicare l'imbroglio all'esame di maturità ci avverte che qui siamo il territorio è di più incerta definizione.

Non sorprende constatare che gli atteggiamenti che in sostanza assolvono la frode agli esami di maturità risultino significativamente correlati con la disponibilità ad altre forme di trasgressione. Gli studenti che nella ricerca del 2002 hanno giudicato poco o per niente condannabile farsi recapitare dall'esterno la prova svolta della maturità estendono lo stesso giudizio a numerosi altri comportamenti trasgressivi come "accettare bustarelle nello svolgimento delle proprie funzioni", "evadere le tasse quando è possibile", "viaggiare in autobus senza bi-

¹⁷ La tendenza compare costantemente nella ricerca empirica. Quella a cui facciamo riferimento ha rilevato differenze nel giudizio su comportamenti che configurano reati, come "evadere le tasse", che è condannabile per l'85% dei maschi contro il 94% delle femmine, o "commettere abusi nell'edilizia" (71,5% contro 85%), "acquistare un oggetto rubato" (51% contro 69%), sia su quelli relativi alla circolazione stradale come "allacciare le cinture di sicurezza (45,% contro 63%), vedi (Dei 2002).

glietto”, “non segnalare un danno provocato con l’auto”, “acquistare un oggetto rubato”, “commettere abusi edilizi” “rubare un oggetto al supermercato” e altri ancora, differenziandosi da coloro che danno invece un giudizio di condanna dell’uno e degli altri comportamenti¹⁸.

Ragionevolezza vuole che ci si guardi dallo stabilire sillogismi riduttivi che cortocircuitano presunte cause con episodi ricorrenti di malcostume. Episodi di cui non sappiamo se e quanto abbiano a che fare con il copiare a scuola, ma che vengono in mente sull’onda di cronache ricorrenti che narrano degli esami fraudolenti di 2500 partecipanti al concorso per procuratore legale a Catanzaro, del lotto e dei giochi televisivi truccati, dello scandalo delle false prescrizioni mediche per vendere medicinali, della truffa dei test di ammissione alla facoltà di medicina, dei falsi invalidi, dei falsi danneggiati, dei falsi braccianti, delle false attività finanziate dall’Ue.

Analoghe congetture, fondate ancora una volta soltanto sul senso comune, insinuano nella nostra mente l’ipotesi che vi sia una relazione causale tra le copie di massa e gli scadenti risultati ottenuti reiteratamente dagli studenti quindicenni del nostro paese nei test Ocse/Pisa di matematica, scienze e lettura¹⁹. Mettendo da parte ipotesi e congetture, l’introduzione dei test Pisa merita una riflessione per la discontinuità che hanno segnato nel nostro panorama scolastico e che indirettamente coinvolge il copiare a scuola. Prima di quei test, le generose votazioni ottenute dagli studenti agli esami di licenza media inferiore e agli esami di maturità spingevano gli utenti della scuola italiana a ritenersi soddisfatti del servizio scolastico, senza preoccuparsi di controllare il livello delle competenze acquisite. I modesti risultati ottenuti dai nostri studenti nel confronto internazionale hanno infranto quell’equilibrio mettendo in dubbio l’efficienza del sistema d’istruzione. Ci troviamo allora di fronte ad un paradosso. E’ ovvio che standard conoscitivi alti, imposti con rigore, prestabiliti dalle autorità politiche - come accade negli Usa²⁰ - producono l’effetto collaterale di incrementare il ricorso agli imbrogli e ai raggiri da parte degli studenti. E anche degli insegnanti e degli amministratori per evitare la chiusura della scuola.. Ma quando gli standard non sono elevati – come accade in Italia – come mai il ricorso ai raggiri è così ampio? Le vie che conducono ai raggiri sono diverse. Nelle nostre scuole gli incentivi a trasgredire sono da ricercare altrove, nella consapevolezza

¹⁸ La correlazione binaria è significativa con tutti i casi di comportamento deviante ipotizzati al livello di 0,01. Se facciamo lo stesso calcolo impiegando l’item “copiare in classe”, la correlazione risulta significativa in tutti i casi, ma più debole (i valori dei coefficienti sono più bassi).

¹⁹ Nelle prove dell’indagine triennale Pisa 2006 relative alle conoscenze scientifiche l’Italia è scesa dal 27° posto del 2003 al 36° su 57 paesi facenti parte dell’Ocse. Nelle prove di competenza linguistica i risultati del nostro paese sono stabilmente mediocri, in quelle di matematica assai negativi. Enormi le differenze tra le aree territoriali, con il Nord che presenta risultati complessivi di alto livello, il Centro risultati mediocri e il Sud pessimi.

²⁰ Lo *high stakes testing* è stato introdotto nel 2001 con la legge NCLB (*No Child Left Behind*) promossa da George W. Bush.

dell'impunità, nel modesto livello dell'impegno, nella strutturazione del sistema scolastico, nel clima culturale del territorio.

In tutti i sistemi scolastici la falsificazione delle valutazioni degli apprendimenti da parte degli insegnanti e delle scuole è un fenomeno ben noto. Negli Usa si stima che sia diventato "epidemico" da quando la legge No Child Left Behind ha elevato il livello di difficoltà dei test stabilendo che i gli Stati chiudano le scuole che non raggiungono gli standard prestabiliti²¹. Da noi è accaduto che i test di verifica delle competenze degli studenti affidati alle cure dell'INVALSI sono stati compilati con la complicità dei professori e dei presidi (vedi il riquadro). Probabilmente la contraffazione organizzata dei test di valutazione degli apprendimenti non incide in misura significativa sul livello di preparazione dei nostri studenti. Certo è che azzerà i criteri di imparzialità e di buona fede che dovrebbero orientare il comportamento degli insegnanti, legittima la pratica copiatoria e si fa beffe del merito. E' una lezione applicata di educazione civica alla rovescia. L'intento di dare un'immagine positiva della scuola non può giustificare l'operazione perché alla radice contiene un carattere irrimediabilmente illegittimo che squalifica l'entità collettiva. Quale lezione può sortire da una siffatta "solidarietà organica" tra studenti-insegnanti-scuola?

A giudicare dai documenti e dai silenzi, sembra che per l'autorità che in Italia dirige la politica scolastica il fenomeno di raggiri scolastici semi-istituzionalizzati rappresenti semplicemente un inconveniente tecnico da risolvere attraverso l'adozione di misure tecniche, badando bene di non sollevare clamori. A sentire le "voci" che circolano, parecchi insegnanti si dichiarano ostili alle prove di valutazione di sistema. Sappiamo che diversi anni fa, prima della realizzazione del Pisa 2000, il 57% degli insegnanti della secondaria inferiore e il 56% di quelli della superiore erano contrari alla prospettiva di introdurre strumenti obbligatori di valutazione esterna degli apprendimenti (Scurati 2000). Probabilmente molti insegnanti rifiutano la valutazione degli apprendimenti degli studenti perché vi scorgono la premessa di una valutazione del loro lavoro utilizzabile come criterio per differenziazioni retributive.

Ma ritorniamo alle prove falsificate. Per tagliare la testa al toro una direttiva del ministro dell'Istruzione ha disposto che la vigilanza alle prove di valutazione sia affidata a insegnanti di classe e di materia diversa da quella oggetto dei test. Senza alcun riferimento agli "inconvenienti" occorsi.

Non c'è da meravigliarsi che nessun accenno al fair play scolastico trovi spazio nell'importante studio, commissionato ad un gruppo di saggi e di studiosi dal ministero della Pubblica Istruzione congiuntamente a quello dell'Economia e

²¹ Casi di alterazione dei risultati di test di valutazione nelle scuole pubbliche da parte di amministratori e insegnanti sono frequenti in altri paesi. Il "The New York Times" del 7 dicembre 2007 denuncia numerosi episodi avvenuti dal 2004 al 2007 nell'area di New York, nel New Jersey e nel Connecticut.

delle Finanze, che analizza accuratamente le condizioni della scuola e individua alcune ipotesi di rinnovamento²².

Rivolgiamo ora l'attenzione agli insegnanti. Naturalmente i loro criteri di giudizio, e di conseguenza i loro comportamenti relativi alla prevenzione e alla punizione del raggio, presentano ampi margini di variazione individuale che sarebbe interessante e utile osservare. Per dirla con una studentessa intervistata recentemente:

”Ci sono professori che se copi non gliene importa niente. Alcuni invece controllano spietatamente, aprono anche le borse...Tra i professori comunque c'è con chi si può fare e con chi non si può fare, chi lo permette e magari fa finta di niente e poi magari lo sa e chi invece sta lì come una faina e controlla”.

Certamente non tutti gli insegnanti condonano i raggiri. Molti impiegano tattiche di deterrenza per impedire agli studenti di copiare, ma generalmente queste tattiche non funzionano perché gli incentivi a copiare sono molto più forti delle punizioni che potrebbero colpirli.

L'autorevolezza dell'insegnante dovrebbe fondarsi su tre requisiti, imparzialità, sincerità e responsabilità verso gli studenti. “Purtroppo questi presupposti sembrano perdere ogni giorno terreno; per esempio, un insegnante che non interviene se vede un alunno copiare non esercita la giustizia in modo imparziale, manca di sincerità verso gli alunni e non offre loro un esempio di comportamento responsabile. In altre parole ha perso un'occasione per far riflettere i suoi studenti sul valore delle regole stabilite per garantire che ognuno riceva il frutto del proprio lavoro”(Carugati Selleri 2002: 197).

La mancanza di indicazioni da parte dell'insegnante su ciò che è giusto o sbagliato produce anche altre conseguenze. Prendendo come esempio il copiare, J.Q.Wilson sostiene che “se questa trasgressione non è oggetto di discussione in classe, fra insegnanti e alunni, l'atto del ‘copiare’ riceve una sorta di rinforzo implicito, poiché il valore dell'onestà non viene chiamato in causa; ma allora come deve essere considerato il voto ottenuto?”. Nel riferire questa conclusione Carugati e Selleri aggiungono: “in questo modo è nuovamente il sistema di valu-

²² Nel *Quaderno bianco sulla scuola* (settembre 2007) il rinnovamento della scuola è tuttora al centro dell'attenzione: “Si tratta di ricostruire un quadro di certezze e di regole chiare: poche, semplici, essenziali, che però vanno fatte rispettare e siano rispettate da tutti, con rigore, come presupposto per ridare serietà alla scuola e agli studi, e il giusto riconoscimento al merito. Per fare ciò è necessario anche coinvolgere le famiglie e favorire la partecipazione studentesca. E' quanto si è voluto fare attraverso il “Patto di corresponsabilità” sottoscritto dai genitori al momento dell'iscrizione”(pag.ii). Quanto alla valutazione dell'apprendimento, il Quaderno nota che “Una somministrazione dei test affidata agli insegnanti delle stesse scuole testate implica un costo tra i 2 e i 3 euro a studente. Tuttavia l'evidenza degli anni 2004-05 e 2005-06, non ché quella derivante dall'osservazione delle modalità di somministrazione adottate nelle indagini internazionali, e l'assoluta necessità, dopo le difficoltà incontrate nei passati tentativi, di evitare ogni rischio di insuccesso o contestazione, suggerisce di confermare l'utilizzo di personale esterno alla scuola, preferibilmente insegnanti di altre scuole adeguatamente formati” (pag.157). Con un costo – si legge di seguito – pari a 10 euro a studente.

tazione ad uscirne indebolito, in quanto gli alunni finiscono col perdere fiducia nel senso di giustizia dell'insegnante e alla necessità di un impegno personale sostituiscono la capacità di trovare un modo per aggirare gli ostacoli"(Wilson 1993)²³.

Per quanto ampie e decisive, le differenze interpersonali non devono farci perdere di vista che il fenomeno del copiare deve confrontarsi con il nucleo condiviso di sentimenti, di orientamenti ideali e di modi di "fare scuola" che contraddistingue l'ethos professionale del corpo docente. Un corredo che inevitabilmente muta perché mutano i tempi. E' vero però che restano immutati i percorsi della formazione professionale approssimativa, fai-da-te e le modalità di reclutamento dei docenti. Da questo punto di vista l'aumento degli insegnanti che consentono agli studenti di cavarsela con il minimo sforzo cresce e il calo degli insegnanti rigorosi rappresenta è un effetto dello spirito dei tempi.

Istituzionalmente gli insegnanti dispongono e di uno specifico potenziale sanzionatorio che è parte organica del mandato educativo loro affidato. Orbene, nel lungo periodo (indicativamente: a partire degli anni '50 e '60 del 900) l'impiego delle punizioni e le certezze educative che lo sostenevano sono andati incontro ad un progressivo declino. Una tendenza secolare affermatasi in tutti i gradi dell'istruzione, dalle elementari alla secondaria superiore, che possiamo far attribuire a varie circostanze concomitanti, quali la spinta alla democratizzazione, i progressi della critica antiautoritaria, l'affermarsi di una più avanzata pedagogia attiva, l'avvento della scuola di massa. Eventi socialmente positivi, non esenti dal produrre anche effetti perversi se non opportunamente guidati.

La cultura degli insegnanti è cambiata profondamente. La severità nella disciplina e il rigore nel profitto degli alunni, che per decenni hanno rappresentato il sigillo del prestigio personale dell'insegnante, si sono progressivamente sgretolati. Con il succedersi delle generazioni, i connotati ideologici tradizionalisti hanno ceduto il passo ad atteggiamenti aperti in tema di accesso all'istruzione, a immagini della società meno legate al conformismo piccolo-borghese, critiche verso le disuguaglianze sociali,.

Nel contempo la "cassetta degli arnesi" degli insegnanti si è riempita di strumenti nuovi. Pedagogia e didattica hanno fatto quello che potevano per rispondere ai mutamenti culturali che di volta in volta, contraddittoriamente, diminuivano il primato educativo della scuola (la diffusione della tv prima e poi le nuove tecnologie informatiche) o all'opposto le assegnavano nuove incombenze. Negli ultimi tre decenni il susseguirsi di fasi di immobilismo legislativo e di ambiziose riforme istituzionali è passato sopra la testa degli insegnanti. Formazione professionale, strumentazione didattica, livello retributivo, immagine e reputazione sociale non hanno registrato apprezzabili miglioramenti. All'opposto il corpo docente ha percepito un calo di legittimazione della professione. In questo quadro la severità nei criteri di valutazione del profitto e il ricorso alle puni-

²³

(Wilson, 1999), citato in Carugati Selleri (2001). p.205.

zioni sono usciti dal repertorio degli strumenti pedagogici. A furor di popolo, potremmo aggiungere. Infatti il mutamento del clima sociale, l'accentuarsi dell'individualismo, la cultura del consumo, la bassa natalità e la crescita del valore affettivo dei figli, la scuola di massa, hanno determinato un capovolgimento nelle aspettative dei genitori verso gli insegnanti. Anziché chiedere autorità e severità nei rapporti con il proprio figlio, i genitori esercitano una tutela iperprotettiva e tendono a individuare l'insegnante come controparte. Anziché chiedere imparzialità pretendono per il figlio un trattamento personalizzato che attiene più all'idea e alla prassi di mercato che a quelle di cittadinanza. Le famiglie degli adolescenti hanno messo al centro dei propri interessi la costruzione di buone relazioni. I genitori cercano di farsi obbedire dai figli per amore e non per timore delle punizioni, di valorizzare e premiare le loro abilità, di far comprendere loro anche le ragioni dell'altro, di capire ciò che l'altro desidera; l'obiettivo comune è quello di costruire vincoli e non di rafforzare regole²⁴.

E' in questo scenario che si collocano gli atteggiamenti e le pratiche degli insegnanti di fronte al fenomeno del copiare. Come strumento educativo la punizione si è guadagnata una brutta immagine presso l'opinione pubblica, e in primo luogo presso i genitori. La perplessità degli insegnanti di fronte all'ipotesi di impiegare sanzioni disciplinari è diventata riluttanza. A qualsiasi comportamento trasgressivo la scuola è chiamata a rispondere sempre e soltanto con la persuasione. Nessun provvedimento disciplinare può toccare la valutazione del profitto. Date queste premesse, non è facile agli insegnanti sanzionare un comportamento la cui illiceità non è trasparente agli loro stessi occhi.

In ogni caso c'è un aspetto fondamentale del modo di fare scuola degli insegnanti italiani che è rimasto intatto passando attraverso il susseguirsi dei decenni. Attraverso fasi di cambiamento e periodi di stasi, attraverso la riforma della media del 1962, il ribollire del '68, i dieci punti di Frascati del 1971, gli organi collegiali, le sperimentazioni di Beniamino Brocca, il riflusso degli anni '80, l'introduzione del team nella primaria, il riformismo di Berlinguer e il pragmatismo della Moratti, i pof, i tutor, i portfolio, le tre "e": di fronte agli alunni che copiano ognuno fa e pensa quello che crede. Non è (non è mai stato) un fenomeno da prendere in considerazione da parte delle istanze della politica scolastica e degli organi collegiali per rilevarne la portata, cercare di comprenderne il senso, stabilire criteri, regole.

oooooooooooooooooooo

Non esistono dati statistici omogenei, tali da consentire una rigorosa comparazione internazionale della frequenza del copiare, delle sue modalità, delle misure disciplinari previste e adottate dai dirigenti scolastici. Né sono a portata di mano indagini specifiche sulla rappresentazione che ne danno gli studenti e sulla concettualizzazione del fenomeno da parte degli insegnanti di altri paesi. Che in

²⁴ Sulla base della sua esperienza clinica lo psicologo G. Pietropolli Charmet (2000) descrive la trasformazione della *famiglie etiche*, centrate sui valori, in *famiglie affettive*, centrate sull'importanza delle relazioni.

quasi tutto il mondo gli studenti cerchino non soltanto di imbrogliare, ma anche di minimizzare e di giustificare i loro raggiri è in certo senso “naturale”. Quindi non meraviglia che da parecchi anni l’una e l’altra cosa registrino dovunque una crescita, sotto la spinta, in ultima analisi, delle rispettive culture e società le cui caratteristiche tendono a convergere. Persistendo, beninteso, notevoli differenze. In Italia la “mentalità copiatrice” di una larga maggioranza di studenti prende forma nella banalizzazione della pratica del copiare il compito in classe e nella negazione che ciò rappresenti una violazione dell’onestà. Il fenomeno non è considerato un problema né dall’opinione pubblica né dalle istituzioni, perciò non è oggetto di monitoraggio di studi; né tanto meno è destinatario di programmi o politiche intesi a contrastarlo. I deterrenti sono inefficaci, le sanzioni, se vengono comminate, sono lievi e passano sottotono. Il plagio informatico nelle esercitazioni domestiche non è preso in considerazione, è irrilevante.

Negli Usa il 75% degli studenti della high school imbrogliano, sia nei test in classe sia attraverso il plagiarism (compiti a casa e take home exams) che un quel paese rappresenta una preoccupante trasgressione. Anche negli Usa la “mentalità copiatrice” degli studenti cerca di assolvere il copiare e il plagio. Circa la metà dei rispondenti che hanno ammesso di copiare papers dai siti web senza citare le fonti, ha dichiarato che tale comportamento è da considerare insignificante o niente affatto fraudolento (McCabe, 1999).. Lo stereotipo dell’etica calvinista della cultura e delle società e aglosassoni non va considerato come una dimensione comportamentale dominante della società americana. La differenza rispetto all’Italia è che i comportamenti cheating e plagiarism sono considerati un problema di interesse pubblico. Un argomento che i media sottopongono all’attenzione dell’opinione pubblica e che trova nella rete uno strumento di discussione e di dibattito. Basta dare un’occhiata su Internet per farsene un’idea. Esiste una letteratura, una moltitudine di studi che analizzano il fenomeno nella prospettiva di contenerlo e prevenirlo.

Diversi anni fa a uno studioso italiano capitò di assistere ad un episodio che gli servì da spunto ad per confrontare il clima scolastico della scuola italiana con il fair play che aleggia nelle classi degli USA. Durante una prova d’esame uno studente di un college californiano si alza in piedi e tranquillamente denuncia al professore uno studente vicino a lui che copia il compito da un altro. Nessuno si meraviglia, nessuno commenta, tutto regolare (Parisi 1991: 91-100)²⁵.

Ritorniamo nel nostro paese. La denuncia di uno studente che copia da parte di un altro studente è del tutto improbabile in Italia, qualunque siano l’oggetto e la natura della prova. Chiedere a uno studente, come si è stato fatto nella fase preparatoria della ricerca precedente, “Come considereresti un compagno che durante un compito in classe si alza e denuncia uno studente che sta passando il

²⁵ Quando abbiamo proposto questo episodio come “reattivo” nelle interviste preliminari, i nostri i studenti lo hanno accolto come una provocazione. Un’azione talmente inaudita da lasciarli senza fiato per un attimo, prima di ricoprire di impropri la “spia”.

compito ad un altro?”(Dei, 2002)²⁶ genera un senso di sbigottimento, lascia l’interlocutore smarrito, senza parole, come di fronte a un caso di incesto. “Malissimo...perché...Comunque è un modo di difesa del professore...Voglio dire, tu sei in difficoltà io cerco di aiutarti, è come uno scambio reciproco, io ti aiuto e tu mi aiuterai, anche se magari non in questa situazione. Quindi non si può denunciare... Io la vedrei malissimo. E’ come dire io ti faccio mettere tre appositamente perché mi fa di farti mettere tre, per sadismo, non so come chiamarlo, cioè non ha senso”<V. IV^ liceo scientifico>.

Uno studente meridionale sintetizza: è un infamone.

“Posso dire una parolaccia?... No, scherzo... non lo farei mai, io personalmente non lo farei mai... Uno così non deve stare in classe mia perché sennò lo meno... No assolutamente...Fatti gli affari tuoi...”<F., V^ Istituto Prof.le>²⁷.

oooooooooooo

Il prolema dell’efficacia della socializzazione scolastica nell’interiorizzazione delle norme non è né specificamente italiano, né recentissimo. Da molti anni riveste un ampio rilievo internazionale ed è oggetto di ricerche da parte degli studiosi di scienze sociali. Le spiegazioni più serie e consolidate (Bourdieu, Willis, Collins) ne hanno individuato le radici nella stratificazione sociale e nel rifiuto dell’autorità della scuola da parte dei giovani di estrazione sociale operaia. I figli di proletari, di lavoratori privi di tutela, di percettori di redditi bassi e incerti, non si identificano con la scuola, non coltivano i sogni di promozione sociale che la scuola cerca di inculcare. Detestano la scuola e la frequentano esclusivamente perché obbligati dalla legge.

Sebbene sia difficile stabilire in quale misura gli studenti di diversa estrazione sociale incanalati nei percorsi diversificati dell’istruzione secondaria, condividano il significato della scuola e delle sue norme, è chiaro che le posizioni di rifiuto totale e radicale riguardano ristrette minoranze. L’appartenenza di classe e di ceto non influenzano significativamente il comportamento copiatore²⁸. Come una specie di codice culturale condiviso la pratica del copiare e la relativa retorica percorrono trasversalmente la stratificazione sociale.

Viene da chiedersi se il fenomeno assuma caratteristiche particolari in un paese culturalmente poco propenso al rispetto delle norme come il nostro. Nel rimettere la risposta ad una comparazione internazionale che al momento manca, i nostri dati ci portano a pensare se una c’è specificità, essa non consista tanto nella frequenza e nella diffusione del copiare, quanto nella rappresentazione sociale che tende a banalizzarlo e a “depenalizzarlo”.

²⁶ La domanda è stata posta nei colloqui preliminari al *survey*.

²⁷ Dei 2002: 75.

²⁸ Non è a causa del ceto di appartenenza, ma probabilmente della specifica socializzazione scolastica che al liceo classico si copia meno che in altri tipi di scuola. La stessa tendenza non si registra infatti controllando il titolo di studio e l’occupazione del padre.

Per affrontare il problema, politica e istituzioni – mi si permettano poche parole di predica - dovrebbero innanzitutto definire chiaramente la situazione riconoscendo in modo esplicito, ufficiale, che nella scuola esiste una “questione morale”. Il comportamento scolastico degli alunni (ciò che un tempo si chiamava la condotta) costituisce un problema non meno drammatico del livello degli apprendimenti al quale oggi (finalmente) si dedica attenzione. Poiché è a scuola che l’individuo deve compiere il suo apprendistato di cittadino imparando a rispettare le regole e a far suo il senso della legalità, occorre rivedere con occhio critico il significato di quei comportamenti comuni nella vita quotidiana delle classi che appaiono tollerabili, “normali”, e interromperne l’accettazione. Occorre mostrare agli studenti che tra ciò che è lecito e ciò che è illecito esiste un confine netto (magari aggiungere che le mezze misure prefigurano un mondo di mezzi uomini). Occorre punire i comportamenti disonesti in nome della coscienza comune. Applicare un sistema di sanzioni che abbiano dichiaratamente carattere espiatorio e di difesa sociale. Scrisse un secolo fa Emil Durkheim “Possiamo dire senza cadere nel paradosso che il castigo è destinato soprattutto ad agire sulle persone oneste; infatti poiché serve a guarire le ferite inferte ai sentimenti collettivi, può adempiere a questa funzione soltanto dove questi sentimenti esistono e nella misura in cui sono vivi. Indubbiamente, prevenendo negli spiriti che già hanno perso parte del loro vigore un indebolimento ulteriore dell’anima collettiva, il castigo può impedire che gli attentati si moltiplichino”(Durkheim,1971: 126).

BILIOGRAFIA

- Baltes, P. Staudiger,U. (eds)
 1996 Interacive minds, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brint, S.
 2007 Scuola e società, (Nuova edizione), Il Mulino, Bologna.
- Carugati, F. Selleri
 2001 Psicologia dell’educazione, , Il Mulino, Bologna.
- Cavalli, A.
 2000) Gli insegnanti nella scuola che cambia, Il Mulino, Bologna.
- Cloves, G.A.
 2004 Survey Results: Student Attitudes Towards Cheating, “School Reform News”, february.
- Dei, M.
 2002 Sulle tracce della società civile, Franco Angeli, Milano.
- Durkheim, E.
 1971 La divisione del lavoro sociale, Edizioni di Comunità, Milano, ed. orig.
 De la division du travail social, Alcan, Paris, 1893.
- Higgins, L.
 1998 Democrazia scolastica e interazione sociale,in Kurtines Gerwirzt (1998)

- Kurtines, W.M Gerwirzt, Y.L.
1998 Lo sviluppo morale attraverso l'interazione sociale, Armando, Roma.
- Jackson, P.W.
1968, Life in the classroom, Troy, Holt, Rinehart & Wilson.
- McCabe, D.L.
1999 It takes a village: Academic dishonesty & educational opportunity, in
"Adolescence", 22 dec.
- McCabe D.L., Trevino, L.K. Butterfield, K.D,
2001 Cheating in Academic Institutions: a Decade of Research, in "Ethics and
Behavior", Vol.11,N.3.
- OECD
2000 Knowledge and Skills for Life. First result from Pisa 2000.
- Parisi, A.
1991 Compagni che copiano, in "Il Mulino", n.3, 91-100.
- Pietropolli Charmet, P.
2000 I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte ad una sfida, Cortina, Milano.
- Puett, R.A.
1999 Cheating: What do elementary school children think?, clearinghouse. Mis
sourwestern. Edu/manuscripts/114.asp.
- Scurati, C.
2000 La valutazione dell'apprendimento, in Cavalli 2000:197-199.
- Wilson, J.Q.
1995 Il senso morale, Edizioni di Comunità, Milano, ed.orig. The moral sense, New
York, Free Press, 1993.

Marcello Dei
marcello.dei@uniurb.it