

Anzola dell'Emilia 7 settembre 2011 - "Educazione e relazioni"

"Bocciature, Pollicino ed il funambolo: educare è tendere cavi su precipizi"
di Stefano Versari ¹

Per aprire questa giornata di riflessione incentrata su "Educazione e relazioni" (tema più di ogni altro delicato e complesso), desidero partire da uno degli ultimi fra i tanti "fuochi di paglia" mediatici che si accendono periodicamente sulla scuola.

Penso siate d'accordo con me se dico che ormai il modo con cui si parla di scuola sui mezzi di comunicazione (e purtroppo spesso anche nella politica) forma una specie di "coacervo di scintille", velocemente accese e subito spente, senza approfondimento, senza riflessioni.

Ciascuno reagisce a ciò che si dice altri abbiano detto. Spesso senza nemmeno verificare se la cosa sia vera o meno. C'è stato un tempo in cui questa modalità comunicativa veniva chiamata *esternazione* e mi pare tutt'ora una definizione efficace. La scuola è oggetto di esternazioni diffuse e dannose.

Un breve rapporto PISA pubblicato lo scorso mese di luglio² ha generato proprio una di queste fioriture di *esternazioni* estive (svanite, come le rose, nello spazio di un mattino). Questo rapporto, esaminando i dati PISA dei diversi sistemi scolastici, tenta di stabilire le possibili correlazioni tra:

- indici di successo degli studenti
- bocciature
- suggerimento di trasferimento ad altre scuole più "alla portata"

La ricerca studia cioè le possibili correlazioni tra gli indici di successo degli studenti e il fatto che, in quegli stessi sistemi scolastici, sia prevista o meno la possibilità della bocciatura di quella fascia di studenti che non raggiungono livelli di apprendimento ritenuti sufficienti oppure se vi sia invalsa la consuetudine di "suggerire" loro il trasferimento ad altre scuole, ritenute, eufemisticamente, "più alla portata".

Tornerò in seguito su ciò che realmente la ricerca afferma. Desidero prima soffermarmi sulle *esternazioni* generate dalle notizie di agenzia che riportavano la pubblicazione dell'articolo.

Le reazioni sono state sostanzialmente di due tipi.

Da una parte, chi ha reagito affermando che "bocciare fa male anche alla scuola".

Dall'altro lato, chi ha contro-reagito sostenendo che chi non vuole bocciare "ha al centro l'obiettivo del *successo formativo garantito* come espressione di un demagogico egualitarismo secondo cui il successo scolastico è un *diritto*".

Entrambe queste modalità reattive si basano su un elemento in comune: non riflettono ciò che la ricerca PISA ha effettivamente sostenuto e sostituiscono un pre-supposto ad

¹ Vice Direttore Generale reggente l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

² PISA IN FOCUS, 2011/6 (luglio) "When students repeat grades or are transferred out of school: what does it mean for education systems?"

un pensiero critico. Questo è un errore che spesso si riscontra nel mondo della scuola ed è dunque bene abituarsi a riconoscerlo per evitarlo.

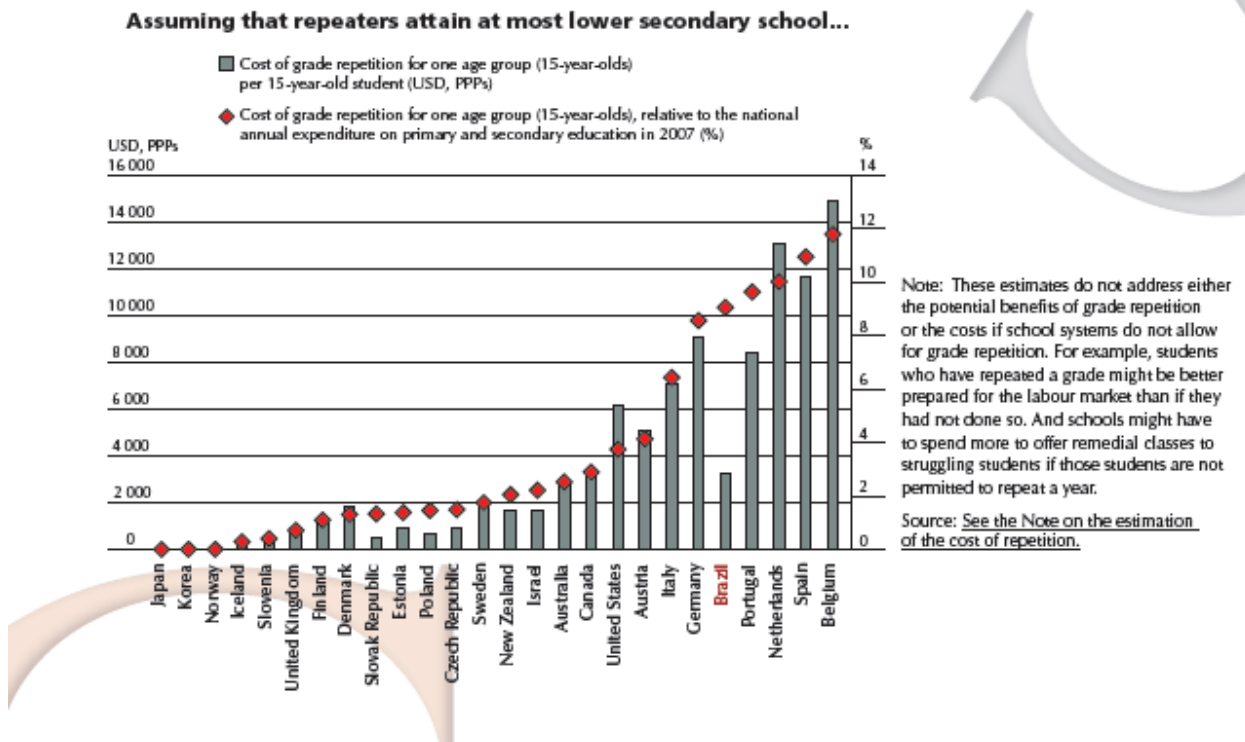
Cerchiamo dunque di capire, utilizzando il testo originale della ricerca (e non le recensioni di stampa).

Innanzitutto va precisato che il testo di cui parliamo è una riflessione contenuta nello spazio di sole quattro pagine di testo, accompagnato da tre grafici.

Il primo dato che viene presentato riguarda il fatto che, secondo i dati PISA 2009, circa il 15% degli studenti quindicenni dell'area OECD ha ripetuto almeno una classe, mentre in molti paesi non OECD (tra cui la Finlandia, l'Islanda, la Slovenia, il Regno Unito di Gran Bretagna) soltanto il 3% degli studenti della medesima fascia di età ha ripetuto almeno una classe.

L'articolo informa inoltre che vi sono Paesi i quali non prevedono la bocciatura.

Ciò posto, l'articolo esamina i costi che le bocciature pongono a carico dei sistemi scolastici; il costo è anche rapportato in percentuale del costo di uno studente non bocciato e la tabella che ne deriva è la seguente:



Il grafico evidenzia che il costo per la bocciatura in Italia è significativamente più alto rispetto agli altri Paesi. In termini logici, il passo successivo è quello di valutare se

l'aggravio di spesa sopportato dai sistemi scolastici a fronte delle bocciature, comportamenti dei benefici e, se sì, quali (anche in relazione all'entità della spesa).

E' (o dovrebbe essere) chiaro che un conto è ragionare sui singoli allievi e sui loro diritti individuali riconosciuti, mentre un conto diverso è ragionare sui sistemi scolastici, sul loro governo e sull'utilizzo delle risorse. Questo diverso ragionamento (sommativo) non può evitare il confronto fra costi/benefici, dal momento che nessuna risorsa materiale è infinita e chi gestisce la cosa pubblica dovrebbe abituarsi a rendere conto dell'uso che ne fa.

Mi permetto una breve digressione. Il tema dei costi/benefici (da affrontare secondo la regola del buon padre di famiglia) è bene sia oggetto di più diffuse riflessioni. Non basta dire "*è bene questo, è bene quello*" oppure "*vogliamo tutto*", ci vuole il coraggio e la responsabilità di dire: "*cosa posso fare, quali scelte devo assumere con le risorse che ho?*".

E' il problema che annualmente come amministrazione ci si pone in relazione alla risorse di organico che ci vengono assegnate dal Parlamento. Bisognerà prima o poi imparare tutti a distinguere. Il Parlamento è la sede che destina le risorse alla scuola. Quando questi ha legiferato, si apre una fase diversa, quella di distribuire meglio che si può le risorse disponibili. Questa è la fase che ci vede coinvolti come amministrazione. Distribuire quanto disponibile è un tema difficile da affrontare, doloroso, di fronte al quale ci troviamo spesso soli, circondati da tantissimi "Pilati" dentro e fuori la scuola che si lavano le mani limitandosi a strillare di volere tutto senza proporre a cosa rinunciare. Non sono comportamenti responsabili, ma mi fermo qui, perché il discorso porterebbe molto lontano.

Torniamo alla nostra Ricerca ed al commento dell'articolo, che cito in originale per evitare fraintendimenti:

"PISA 2009 shows that countries with high rates of grade repetition are also those that show poorer student performance" (PISA 2009 mostra che i paesi che hanno alte percentuali di ripetizioni sono anche quelli che registrano le più scendenti performance degli studenti).

Quindi, stando ai dati PISA, a livello di sistemi scolastici, il costo della bocciatura non porta un aumento nel livello di qualità delle prestazioni degli allievi considerate a livello statistico aggregato (e non a livello del singolo studente).

Ciò non ha nulla a che fare le polemiche agitate dai *fuochi di paglia* estivi: la ricerca non dice di non controllare gli studenti, non sostiene "l'eliminazione della scuola meritocratica". Invita invece a focalizzare l'attenzione sull'efficacia delle misure adottate, e di farlo in un contesto di costi/benefici di sistema. Che è discorso di tutt'altro livello.

Chiudo l'esame del testo della ricerca PISA, riportando il commento finale dell'articolo che dà ragione di quanto emerso dai dati:

... nei Paesi che non utilizzano le bocciature (o che le utilizzano in modo residuale), le scuole non possono fruire di questa “scappatoia” e sono quindi costrette a trovare dei sistemi di insegnamento diversi per poter comunque raggiungere i ragazzi che in altri Paesi sarebbero stati “scartati” dal sistema. E i Paesi che non offrono alle scuole la scappatoia della bocciatura o dello spostamento ad altre scuole *meno esigenti*, sono quelli che hanno i migliori risultati scolastici generali *“Schools that don’t have the option to transfer students, address the wide diversity of student’s abilities, potentials and interest in other ways”* (le scuole che non hanno l’opzione di trasferire gli studenti indirizzano in altro modo l’ampia gamma delle diversità delle abilità, dei potenziali e degli interessi degli studenti) .

In nessun punto dell’articolo si suggerisce di “promuovere tutti e di farla finita”, né si fanno polemiche. Che fare allora? Non bocciare più? Sarebbe un'altra soluzione semplicistica e superficiale.

Proviamo a sviluppare un ragionamento un po’ più razionale e responsabile che ci aiuti nel concreto della nostra realtà quotidiana.

La ricerca PISA richiama l’attenzione sul fatto che i sistemi scolastici che assicurano risultati migliori per la generalità degli allievi, sono anche quelli che sanno affrontare i singoli problemi di apprendimento connettendoli alla qualità dell’insegnamento (anziché ai problemi individuali di ciascuno studente) e quindi utilizzando – ad esempio – strategie di differenziazione del curriculum e modalità valutative (*assessment policies*) più autonome e responsabili.

Dalla ricerca PISA emerge quindi che le bocciature, nei fatti, continuano ad avere il fondamentale valore di *“rassicurazione del maestro, che non si colpevolizza più per l’insuccesso da parte dei suoi alunni”*³ e che quindi non si attiva per trovare altre vie, altri modi.

E’ poi anche una scappatoia per chi non vuole ragionare concretamente sull’efficacia dei sistemi educativi, non soltanto e non tanto nei confronti dei “meno bravi” che potrebbero essere *scartati* dal sistema ma anche per la qualità della formazione degli alunni *bravi o meritevoli*, sapendo che si tratta di due facce della stessa medaglia e non di due percorsi differenziati.

Vorrei sottolineare anche un valore non secondario delle ricerche come quelle PISA: troppo spesso parte del mondo della scuola, come in generale alcune parti del mondo della cultura (non soltanto in Italia), sostengono che non sia possibile affrontare temi quali quello della produttività dei sistemi scolastici. Mi piace ricordare parole scritte in tempi non sospetti (circa cinquant’anni or sono):

“Non mi preoccupa il fatto che l’istruzione abbia incommensurabili attributi ... ma dire che una cosa è incommensurabile è come rifiutarsi di rispondere a domande che non sono in se stesse prive di senso, è cioè battere in ritirata nei confronti del pensiero

³ Bruno Ciari, *La grande disadattata*, Riforma della Scuola, n. 4, 1970

razionale ... Un problema essenziale per l'economista è quello di stabilire la natura della funzione produttiva nel campo dell'istruzione, determinare cioè le diverse combinazioni di fattori ... Uno studio dei diversi metodi didattici ... permetterebbe di asserire che vi sono più metodi disponibili e che la funzione della produzione è assai più di frequente stabilita sul piano sociale che non su quello tecnico”⁴.

Già negli anni Sessanta era dunque chiaro che molte scelte in materia di politica scolastica venivano compiute non in sede tecnica ma in sede sociale, quindi non cercando di individuare criteri di efficacia ma partendo da scelte di campo effettuate a priori e non verificate a posteriori (in nome della asserita *incommensurabilità* del processo educativo).

Reagire a ricerche come quella PISA che abbiamo citato, partendo da presunzioni anziché confrontarsi con il linguaggio dei dati, fa parte di una dimensione di *mistificazione* della reale azione della scuola e delle sue concrete possibilità che non nasce oggi ma che ha – oggi, in una fase economicamente complessa – più possibilità di far danno di quante, forse, non ne avesse nel secolo appena trascorso.

Ciò posto, ripartiamo dall'assunto PISA: i sistemi scolastici che registrano risultati migliori ai test, sono quelli che affrontano i problemi degli alunni cercando soluzioni nello sviluppo della professionalità docente e nell'organizzazione scolastica, anziché scaricarsi *tout court* come problemi degli allievi. E' nuovo che il tema venga affrontato partendo dai dati (sia pure quelli PISA con tutti i limiti a ciò connessi), ma non è certo una cosa che non si era mai dimostrata prima.

E' dunque encomiabile, oggi, cominciare ad avere dei dati che possono supportare un fondamentale assunto pedagogico: che la qualità professionale degli insegnanti e quella organizzativa delle scuole si sviluppano a fronte delle cose difficili, non di quelle facili. Nessun chirurgo è mai diventato *un grande professionista* limitandosi ad operare le appendici infiammate o a togliere le tonsille. Nessun insegnante diventa veramente un *maestro* se non occupandosi di chi non riesce ad imparare (qualunque ne sia il motivo).

E questo perché, come ci ha insegnato Von Foerster, gli esseri umani sono “macchine non banali”; in tal senso nessuna persona in alcun contesto – e quindi nessun allievo in alcuna scuola – possono considerarsi già conosciuti né tanto meno dati per scontati e neppure interamente definibili attraverso l'una o l'altra condizione o caratteristica.

L'approccio autentico alla singola persona (con i suoi potenziali di partenza, di passato e di speranza di futuro, di resilienza o di fragilità, di motivazione, di speranza o disperazione, ecc.) porta gli insegnanti a diventare maggiormente capaci di *leggere*, di *interpretare* gli individui che hanno davanti, sia come condizioni di apprendimento sia come condizioni umane, di persone. Quindi non soltanto più capaci di insegnare in modo efficace ma anche di stabilire relazioni significative, sia pure sempre rigorosamente entro l'ambito professionale docente.

⁴ John Vaizey, *Produttività dell'educazione*, Armando 1964

Affinati ne *la città dei ragazzi* ci parla di Faris.

*“Corressi gli errori, uno per uno, senza fretta, spuntandoli alla mia maniera: segno blu o segno rosso, secondo la gravità ... In quel momento, per me, Faris era il centro del mondo: lui se ne rendeva conto. Lo facevo salire sul podio in modo che prendesse atto della sua esistenza. Ad ogni piccolo miglioramento ... gli cucivo una medaglia sul petto: il sorriso era un bronzo; la pacca sulle spalle significava l'argento; le mani in alto, come se mi avesse disarmato, equivaleva all'oro. Distribuivo le carte ... e un quarto d'ora dopo lui me le restituiva concatenate secondo schemi imprevedibili. Mi presentavo con tutte le forze. Non lesinavo niente. Stava accadendo qualcosa di inaudito. Forse per la prima volta il ragazzo del deserto vedeva un adulto in azione ... Faris s'era fatto male, benché non se ne fosse accorto: sistemando le vocali, lo aiutavo a guarire. Non mi dedicavo a questo per vocazione missionaria. Il protocollo lo richiedeva, quindi era come se dicessi: è compito di tutti, non si tratta di una mia iniziativa personale, in quel caso sarebbe un evento sporadico. No: ci siamo messi d'accordo. Chi? Noi uomini. Abbiamo trovato questa intesa. Quale? Fare bene il nostro lavoro. Rispettiamola sempre”*⁵.

Maritain anche lui circa cinquant'anno or sono scriveva: *“Naturalmente la prima regola consiste nell'incoraggiare e favorire quelle disposizioni fondamentali che permettono al ... bambino di svilupparsi ... liberare le buone energie è il modo migliore per reprimere quelle cattive, sebbene la repressione sia anche necessaria, ma soltanto come mezzo secondario ... L'incoraggiamento è tanto fondamentale quanto dannosa è l'umiliazione”*⁶.

Mi sto servendo appositamente anche di alcuni testi di molti anni fa: perché noi dibattiamo oggi come se le cose che diciamo, i problemi che affrontiamo, non avessero un passato, una storia, dei saperi, dei capisaldi già fissati e riconosciuti, come se – ad ogni tornata di tempo – tutto ricominciasse sempre e comunque da zero.

A proposito di quanto stiamo dicendo desidero, a questo punto della mia introduzione, porre alla professionalità docente – a puro scopo esemplificativo – una riflessione che riguarda le lavagne interattive multimediali e l'analisi delle possibili ricadute sul processo di insegnamento/apprendimento, riflettendo su questo strumento proprio come *medium* e non per i contenuti che attraverso esso possono venire veicolati.

“L'espressione "il medium è il messaggio" ci dice ... che ogni medium va studiato in base ai criteri strutturali in base ai quali organizza la comunicazione; è proprio la particolare struttura comunicativa di ogni medium che lo rende non neutrale, perché

⁵ Eraldo Affinati, *La città dei ragazzi*, Mondadori, 2008

⁶ Jacques Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola ed., 1963

*essa suscita negli utenti-spettatori determinati comportamenti e modi di pensare e porta alla formazione di una certa [forma mentis](#)*⁷.

Se esaminiamo le possibilità offerte dalle lavagne interattive multimediali, abbiamo come primo, immediato riscontro quello di poter utilizzare contemporaneamente diversi canali ognuno dei quali sfruttato attraverso diversi mezzi (canale visivo: fotografie, filmati, disegni, mappe, schemi, ...; canale uditivo: musiche, registrazioni storiche, registrazioni di lezioni del docenti, suoni anche naturali, ecc.); il tutto memorizzabile e rivedibile, modificabile, trasmissibile.

Questa contemporanea presenza di informazioni diverse, diversamente trasmesse, interconnesse, “lavorate” e memorizzate, fornisce possibilità educative insperate e, fino a poco tempo fa, addirittura impensabili, tutt’ora in corso di esplorazione da parte delle scuole.

Pone anche – è inevitabile in ogni innovazione - degli interrogativi in ordine alle capacità cognitive che sono richieste agli utenti, in primo luogo per “integrare” a livello della mente diverse informazioni veicolate tramite diversi canali.

Uno degli aspetti più complessi nel lavoro di costruzione di una “mente” è quello legato alla capacità di integrare le informazioni. Integrarle quindi a livello percettivo, a livello della comprensione (soprattutto se richiesta “in contemporanea”), a livello della memoria a breve e lungo termine, del trasferimento ad altri campi, della generalizzazione e dell’astrazione, della concettualizzazione, e così via.

Facciamo un esempio.

Noi sappiamo che vi sono ragazzi che hanno problemi ad utilizzare contemporaneamente più canali comunicativi: se ascoltano non scrivono, se scrivono non ascoltano, se guardano la lavagna e leggono non ascoltano l’insegnante, e così via. Non sono soltanto alcuni ragazzi autistici ad avere questo tipo di funzionamento. In misura sicuramente minore tali condizioni sono presenti anche in altri alunni, ad esempio in quelli con disturbi specifici di apprendimento, ad esempio.

Come altro esempio possiamo portare quello degli alunni che faticano a coordinare due informazioni sia contemporaneamente sia in sequenza veloce, sia in produzione sia in ricezione.

Altra cosa che sappiamo è che i ragazzi in difficoltà non sono separati dagli altri da una linea di demarcazione netta ma che in realtà siamo noi che astrattamente decidiamo, in una scala di infinite gradazioni di difficoltà, in quale punto poniamo il discrimine tra ciò che definiamo *normale* e ciò che riteniamo non lo sia, dove finisce la difficoltà e comincia il disturbo, e così via. E che quindi difficoltà o problemi di tale intensità da trovarsi in un punto estremo dell’arco (quindi molto percepibili, almeno a livello delle conseguenze che determinano) non sono da considerarsi *tout court* assenti nel resto dell’arco stesso ma possono riscontrarsi a livelli poco percepibili, poco notabili, poco diagnosticabili (non soltanto in senso sanitario ma soprattutto in senso pedagogico-didattico).

⁷ Wykipedia, alla voce Marshall McLuhan

Di quanti ragazzi disattenti, demotivati, che riescono male in tante cose scolastiche (e magari anche in altre) possiamo escludere con certezza che abbiano, alla base, quelle stesse difficoltà in grado lieve ma tuttavia tale da comprometterne le performance senza che neppure i ragazzi stessi siano in grado di dare una spiegazione alle proprie difficoltà?

La mente pensa come pensa e ciascuna mente conosce soltanto il proprio pensare e lo vive come il modo normale, quello che è. Nessuno di noi sa effettivamente come pensa la mente di un altro; nessuno di noi sa come dovrebbe pensare una mente *normale*. Per me, la normalità sono io.

Quindi, nello sfruttare a pieno le possibilità che il medium “lavagne digitali interattive” ci offre, dobbiamo chiederci anche se (e a quale livello) queste possibilità, per alcuni ragazzi, possano essere meno facilitatori l’apprendimento rispetto ad altri ragazzi.

Sono alcuni esempi di interrogativi che dovremmo, a mio avviso, porci per affrontare l’innovazione – che, lo ripeto, per le lavagne digitali è potentissima ed estremamente utile - senza scetticismo ma anche senza attese miracolistiche, con intelligente realismo cioè con attenzione a tutti i fattori della realtà. Così da sfruttare al meglio le potenzialità offerte dal mezzo.

Mi avvio verso la conclusione.

In un contesto come questo, in cui il cuore della riflessione è rappresentato dal problema dei ragazzi “*che si perdono nel bosco*”⁸ (secondo la metafora di Andrea Canevaro), i ragazzi che non trovano nella scuola (nella famiglia, nella società) un luogo in cui essere accolti e contenuti, in cui rispecchiarsi in un valido modello umano (come diceva Affinati nella citazione sopra riportata), il tema della relazione adulto/ragazzo è sicuramente centrale.

I libri che trattano di questo argomento potrebbero ormai riempire una intera biblioteca e quindi desidero soltanto prendere a prestito una storia da un libro recente di Carla Melazzini, derivato dalle esperienze dei maestri di strada di Napoli⁹. In un articolo pubblicato su un quotidiano nazionale, Maria Pia Veladiano presenta il libro attraverso la storia di Mimmo che, a 15 anni è “sicuro di dover uccidere l’uomo per il quale la madre ha abbandonato di schianto una mattina lui e i suoi quattro fratelli e finché l’emozione di questo imperativo assoluto domina il giovanissimo Amleto napoletano, non c’è lo spazio interiore per imparare ciò che i programmi gli chiedono. E viene bocciato e ancora bocciato e inviato alla solitaria realizzazione del suo progetto di morte, propria e altrui”. Dice Carla Melazzini, che “l’insegnante deve imparare la dura arte del dialogare”, non soltanto con le punte estreme come quella di Mimmo, ma con tutti i ragazzi.

Andrea Canevaro, nel libro citato, utilizza la metafora di Pollicino per rappresentare il percorso di tutti i ragazzi, non soltanto a scuola ma nella vita. Dice Canevaro che tutti

⁸ Andrea Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, 1976

⁹ Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, 2011

noi, per orientarci e segnarci la strada, lasciamo tracce; a volte più forti, come i sassi lucenti, a volte molto labili, come le briciole e qualunque animale, uccello o formica di passaggio li può spostare o portar via, lasciandoci persi nel bosco. A ciascuno dei nostri ragazzi questo potrebbe succedere: noi stiamo registrando un numero crescente di disturbi fobici e di “crolli psichici” negli adolescenti, anche all’inizio della scuola di I grado. Non sono ragazzi *che non hanno voglia di studiare* e bocciarli non renderebbe più *meritocratica* la nostra scuola; così come mandarli avanti abbandonandoli a loro stessi, facendo finta di niente, non renderebbe la nostra scuola più *egualitaria*.

Entrare in relazione umana, da cuore a cuore, con questi ragazzi, nelle condizioni in cui si sono venuti a trovare ed utilizzando qualunque strategia, rende non soltanto un servizio a loro stessi, ma anche agli altri ragazzi e a tutti noi. E’ la nostra assicurazione sulla vita: significa che quando saranno i nostri figli a smarrirsi in un qualche bosco, potremo contare su una figura vigile che sia lì ad aiutarli a ritrovare la strada. E che – forse – saprà aiutare anche noi adulti, a nostra volta tanto spesso smarriti.

Desidero chiudere questo mio intervento e porgervi il mio “buon lavoro”, citando un brano di Philippe Petit, funambolo che ha camminato su un filo teso tra le Torri Gemelle di New York.

So che, ascoltandole e senza bisogno di ulteriori mediazioni, capirete perché l’ho scelto e perché lo dedico a voi che siete qui oggi e al vostro quotidiano lavoro.

*“Resta ... chi è fiero della propria paura
osa tendere cavi sui precipizi
si lancia all’assalto dei campanili
allontana e unisce le montagne ...
Il filo non è ciò che si immagina. Non è l’universo
della leggerezza, dello spazio, del sorriso,
è un mestiere
sobrio, rude, scoraggiante.
E chi non vuole intraprendere una lotta accanita
di sforzi inutili, pericoli profondi, trappole,
chi non è pronto a dare tutto per sentirsi vivere,
non ha bisogno di diventare funambolo.
Soprattutto, non lo potrebbe”¹⁰.*

¹⁰ Philippe Petit, *Trattato di funambolismo*, Ponte alle Grazie