

Roma , 10/03/2008

I CORSI DI RECUPERO E LA SCUOLA DELLE PASSIONI TRISTI

di **Marco Magni**

I CORSI DI RECUPERO E LA SCUOLA DELLE PASSIONI TRISTI

Il sapere corrente in materia pedagogica, di cui fruisco quotidianamente in qualità di insegnante di scuola secondaria, è aberrante. Tanto più aberrante quanto più elevata la sede o la tribuna dal quale viene prodotto e diffuso: sulle colonne di Repubblica Mario Pirani scrive che occorre porre fine a “decenni di lassismo pedagogico”; scendendo in giù di qualche scalino, trovo un preside che parla durante un collegio dei docenti del 10% come “quota fisiologica”, ovvero “naturale”, di bocciature al liceo classico, lamentando che nella sua scuola si raggiunga a malapena il 5%; solo dentro il consiglio di classe capita di incontrare la prof che si preoccupa delle difficoltà psicologiche di alcune allieve e della capacità della classe di integrarle nel gruppo. Una teoria ostile e nemica verso gli studenti, costruita su un vuoto di prassi (come spiegano i numeri che seguono); una prassi amichevole e consapevole del fatto che, nella scuola, pur sempre di relazioni tra esseri umani si tratta, ma completamente muta e priva di espressione relativamente alla teoria.

Grazie alla connessione in rete, ricevo notizia di numerosi casi di scuole pubbliche che esprimono critiche decise rispetto all'O.M. 92, mediante la quale il ministro Fioroni ha reintrodotto nella scuola un meccanismo molto simile agli “esami di riparazione”. Le motivazioni delle delibere dei collegi dei docenti sono sempre di natura tecnica: difficoltà attuative, scarsità di fondi, impatto sulla regolarità dei calendari scolastici, ferie a rischio per gli insegnanti. Tutte ragioni che non mettono in discussione l'impianto dell'iniziativa di Fioroni e del viceministro Bastico, ma ne criticano aspetti collaterali e di natura organizzativa. I Cobas scuola, per tali ragioni, hanno indetto uno sciopero della prima ora a partire dal 29 febbraio.

Oggi, così come è stato a inizio ottobre, al momento dell'annuncio del ministro Fioroni, manca totalmente, nel dibattito sul tema, qualsiasi accenno critico rispetto alla “filosofia” dell'O.M. 92. Essa è stata presentata, e sostenuta, dalla totalità delle forze della maggioranza del governo Prodi, come un provvedimento che va nel senso della difesa della “qualità dell'istruzione” e del ripristino della “serietà” della scuola. Non si è sentita alcuna voce, dal mondo della cultura e/o delle scienze dell'educazione, che avanzasse rilievi critici di fondo.

Penso che l'obiezione centrale da opporre al concetto di “recupero scolastico” di Fioroni sia diversa rispetto a ciò che circola nel mondo degli insegnanti, e la riassumerei in questa domanda: è lecito ricorrere alla minaccia ed alla paura come mezzi per innalzare i rendimenti scolastici? Cui segue quest'altra: la minaccia e la paura hanno qualcosa a che vedere con la “serietà” della scuola e con la “qualità dell'istruzione”?

Se pensiamo alla fase di gestazione del provvedimento, la questione appare pertinente. Il ministro Fioroni, nella stessa conferenza stampa in cui presentava come scandaloso il dato di un 40% di studenti e studentesse “promossi con debito” giungeva ad accusare pubblicamente i medesimi di “mancanza di rispetto” per tutti coloro che s'impegnano

duramente a scuola. Il problema dei “rendimenti scolastici” – questione di natura sistemica, politica, economica – veniva trasformato in problema di “condotta morale”. Il medesimo approccio seguito da numerosi opinionisti di diverse testate che, dallo scorso anno, con la visibilità mediatica offerta al “bullismo” scolastico, hanno incominciato ad occuparsi di scuola, i più conosciuti Alberoni e Pirani. L’obbligo dei “corsi di recupero” si presenta – quindi - come il prodotto di una visione impostata sulla “deterrenza”, o sulla “redistribuzione del rischio” (dal sistema verso i singoli studenti) in funzione del miglioramento delle prestazioni complessive del sistema.

Scarsa o nulla attenzione ha ricevuto il fatto che, negli stessi dati citati dal ministro, la differenza tra licei e istituti professionali risulti abissale: al liceo classico, secondo il dato nazionale, circa il 70% degli alunni viene promosso senza debiti, mentre nei professionali il dato s’inverte perfettamente, con solo un 35% promossi direttamente all’anno successivo. A nessuno, neppure a coloro che si proclamano difensori della scuola pubblica, è venuto in mente di notare che da quei dati, più che di scadimento generale dell’impegno degli studenti, emerge un chiaro problema di “segregazione” sociale tra indirizzi d’élites e scuole destinate agli allievi provenienti dai ceti popolari, con gli effetti cumulativi che ne conseguono: ovvero l’effetto “mimetico” che, confrontando e sommando un basso livello culturale dei singoli, determina la perpetuazione di bassi livelli di apprendimento.

Il governo si è preoccupato altresì di presentare il ripristino degli esami di riparazione come un provvedimento di alto significato sociale. Con quali argomenti? Sempre Fioroni, ripreso da molti, ha affermato che il provvedimento va a favore degli studenti “più deboli” e “socialmente svantaggiati”, poiché il maggiore impegno loro richiesto (e i maggiori rischi di bocciatura) si tradurranno in una maggiore capacità di affrontare la realtà del mercato del lavoro e, quindi, in minore esposizione al rischio di esclusione. Nulla di più che una ulteriore versione retorica dell’argomento dell’“eterogenesi dei fini”, secondo cui, provvidenzialmente, un male apparente si trasforma in un bene effettivo.

Non voglio affatto, con questo, giungere a concludere l’opposto, ovvero che l’O.M. 92 sia frutto di un “piano” per accrescere la selezione sociale nel sistema scolastico. Ciò per la semplice ragione che considero pericolosa e avventata ogni semplificazione teorica sul tema della “qualità dell’istruzione”. E la filosofia che sta dietro i nuovi “esami di riparazione” appartiene alla lunga storia delle semplificazioni prodotte dal riduzionismo epistemologico nel campo delle scienze dell’educazione. Tuttavia, proprio i dati emergenti dalle più importanti rilevazioni internazionali ci dicono che il maggior “utile” che il provvedimento Fioroni sui recuperi pretende di conseguire (minore quantità di debiti grazie al maggior impegno degli studenti) rischia di essere tale solo sulla carta. Negli ultimi anni, da quando cioè si è venuto affermando uno standard della rilevazione comparata dei livelli di apprendimento degli studenti europei, il cosiddetto PISA, è venuto alla luce il fatto che esiste nulla o scarsa correlazione tra i saperi effettivamente posseduti dagli studenti in termini di “competenze” (capacità di affrontare il “problem solving”) e i voti scolastici. E, neppure, c’è correlazione alcuna tra il livello di “severità” in termini di selezione dei sistemi scolastici e il livello di competenze prodotto. Infatti, succede che nel Sud d’Italia risulti una media complessiva maggiore dei voti rispetto al Nord ma anche una carenza maggiore nelle competenze in matematica, scienze, comprensione della lettura. E che l’Italia si trovi (dati 2005), come livelli di selettività, con un dato del 20,7 nel “tasso di dispersione scolastica”, in una posizione migliore solamente rispetto a Grecia e Portogallo, e contemporaneamente al 27 posto tra i paesi OCSE nella classifica PISA dei livelli di competenze.

Che tali evidenze controintuitive non siano assolutamente emerse nel dibattito sulla O. M. 92 deriva, evidentemente, dal fatto che tutti i protagonisti, da Fioroni a Mario Pirani ai Cobas, ragionano di scuola in termini scolastici: ossia, traendo l'insieme delle categorie di analisi della "crisi" del sistema dell'istruzione dall'interno del sistema, a partire dai codici che l'apparato scolastico utilizza per determinare i propri livelli di produttività, su scala individuale e su scala aggregata. Ne deriva un'autoreferenzialità esplicativa che si traduce o in illecite "moralizzazioni" dei dati statistici, oppure in diatribe di natura economicista e corporativa.

Le "passioni tristi", passioni fredde della tristezza, paura, obbedienza, normano la scienza scolastica. Se la deterrenza e la paura prendono il posto della motivazione e del desiderio, quali molle dell'apprendimento su scala di massa, allora è proprio a questo livello, e non altro, che acquista senso e rilevanza una critica delle politiche dell'istruzione del centrosinistra. Platone, Erasmo, Bruno, Spinoza, Montessori, Dewey non parlano di angeliche utopie pedagogiche, parlano di noi. E, per fortuna, nei loro libri non si sentono risuonare le parola "grullo" o la parola "somaro". Un'importante scrittore francese, Daniel Pennac, ha sintetizzato in questi giorni, la filosofia che permea il suo "Diario di scuola" in tre principi: l'amore che un insegnante nutre per il proprio sapere, la passione che nutre verso la capacità di comunicarlo agli allievi, l'amore che un'insegnante nutre verso i propri allievi. Quale "scienza" e quale "politica" dell'educazione vogliamo?

Marco Magni (insegnante di filosofia al liceo)