

## VALORE FORMATIVO E CITTADINANZA

“Insegnare” 1/2009 - pp.16-18

di Maurizio Muraglia

“Una scuola che pretenda di essere direttamente educativa, slegando l’educazione dal nesso collaterale con l’istruzione, fallisce proprio sul terreno dell’educazione, degradandola a mera retorica, moralistica e predicatoria”<sup>1</sup>. Quest’affermazione di Massimo Baldacci può rappresentare la degna premessa di un ragionamento sul modo in cui, nel nostro tempo, la scuola è chiamata ad interpretare la propria collocazione di fronte a due temi la cui artificiosa separatezza sta pericolosamente caratterizzando la più recente conversazione pubblica: il tema dell’educazione e il tema dell’istruzione. Negli ultimi tempi, infatti, si è sovente parlato di “emergenza educativa”, nutrendo l’immaginario collettivo con tutta una serie di messaggi volti a persuadere l’opinione pubblica che il gap intergenerazionale va allargandosi sempre più e che il mondo degli adulti, figlio di una mentalità riconducibile al Sessantotto, non sembra più in grado di esercitare sui più giovani quell’*auctoritas* che non sarebbe stato possibile mettere in discussione quando ad essere adolescenti erano gli attuali cinquantenni. L’ultimo libro di Gustavo Pietropolli Charmet individua lucidamente nell’*inclinazione al narcisismo* la cifra dell’adolescenza contemporanea. Essa, contrapponendosi all’inclinazione edipica del passato, postulerebbe un atteggiamento del tutto nuovo da parte degli adulti, una sorta di conversione radicale capace di comprendere il nuovo paradigma e rideclinare l’*auctoritas* in forme non più sovrapponibili a quelle del passato<sup>2</sup>.

La scuola è stata investita, su questo terreno, del generale discredito. Il fuoco incrociato sugli insegnanti è stato alimentato dalla miscela esplosiva bullismo-OCSE/PISA, che i *media* hanno abilmente ingigantito per poter dimostrare all’opinione pubblica che né sul piano dell’educazione né su quello dell’istruzione la scuola italiana è in grado di onorare la propria *mission*. Non solo i nostri ragazzi sono maleducati, ma non imparano nulla a scuola, lamenta il cosiddetto senso comune. Ci vuole un giro di vite. Il giro di vite, lo ricorderanno tutti, è cominciato nel 2007, con la crociata del ministro Fioroni contro i bulli e contro le facili promozioni. Il male da estirpare, lungi dall’esser cercato alle radici della malapianta, lo si è rintracciato più agevolmente in qualche ramo secco: spazziamo via chi non è all’altezza del compito, piazziamo qualche voto basso in condotta, inaspriamo il regime dei debiti, insomma finiamola con il lassismo educativo. Lo ricordiamo tutti: fu il trionfale ritorno della “serietà” e del “merito”, che chiuse, per la verità ingloriosamente, la legislatura nella primavera del 2008.

L’attuale *governance* della scuola non solo non si discosta da quest’impostazione, ma la cavalca e aggrava pesantemente il quadro. Merito, serietà, condotta, restano le parole-chiave del discorso sulla scuola. Sono le parole che rassicurano le famiglie - soprattutto le famiglie-bene - perché danno loro la sensazione che la scuola si riappropri della propria funzione educativa, quella funzione che aveva smarrito - così come scrivono i *maître-a-penser* di ogni appartenenza - per colpa del lassismo pedagogico inaugurato venti-trent’anni fa.

Pare di poter dire, alla luce del breve riepilogo qui proposto, che quel che si è consumato è un vero e proprio strappo tra due categorie - l’educativo e il cognitivo - che invece nel discorso pedagogico vivono all’interno di un’unica categoria interpretativa, che individuerei nel “formativo”. Uso qui convenzionalmente l’aggettivo “formativo” piuttosto che il sostantivo “formazione” per sottrarre il primo alla degenerazione semantica del secondo, ormai ridotto troppo spesso all’accezione di azione orientata all’acquisizione di competenze professionali (*formazione* professionale, sistema di istruzione e *formazione* ecc.). Ricolloco invece lo spettro semantico di “formazione” nel suo etimo che riconduce ad un’azione che *dà forma* complessiva ad un individuo nella rete di relazioni in cui esso si situa, e lo fa attingendo ai sistemi simbolico-culturali che segnano quel contesto relazionale. Quest’azione che dà forma è compito precipuo della scuola che

<sup>1</sup> M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci 2006, p.78 (si suggerisce la lettura delle pp. 76-85).

<sup>2</sup> Le appassionate pagine conclusive (101-120) del libro di Charmet lasciano un bel messaggio di speranza agli adulti che vogliono deporre l’atteggiamento colpevolizzante verso i giovani e decidersi ad aver fiducia in loro.

salda l'educativo ed il cognitivo nella consapevolezza che "l'educazione è in gran parte ciò che si apprende mentre si sta imparando qualcos'altro, connesso all'istruzione"<sup>3</sup>.

La saldatura tra educativo e cognitivo fa giustizia dell'annosa questione dei "valori", che la scuola sarebbe chiamata a trasmettere. Il terreno dei valori, a scuola, non è il terreno predicatorio della sola educazione, ma il terreno *culturale* della formazione. Laicamente, la scuola utilizza i saperi quali *sentieri di significato* che attingono alla valorialità della carta costituzionale e, pluralisticamente, consente agli studenti di rapportarsi a tale piattaforma valoriale in modo sempre aperto alla discussione e all'approfondimento. L'approccio al valore, a scuola, è culturale, ermeneutico e, per ciò stesso, giustamente relativo. Per questo la scuola è legata alla democrazia: perché non produce "valori di Stato", ma crea le premesse per il pluralismo dei valori all'interno del patto costituzionale condiviso. E questa è una tipica "azione formativa", perché salda valori e cultura: formazione alla cittadinanza democratica.

Non è nuova l'idea che la scuola educa istruendo ed istruisce educando. Basta risalire a Gramsci per ritrovare la tematizzazione del concetto di "istruzione educativa"<sup>4</sup>. Quel che è nuovo è il contesto sociopolitico attuale, che non riesce e non vuole più riconciliare le due polarità (lascio a chi legge di indovinare se il non riuscire sia funzione del non volere o viceversa...). E' un contesto - fatto di decisori politici, operatori del sistema, operatori delle singole istituzioni scolastiche, famiglie - che di fatto rinuncia ad operare in termini di *complessità* rispetto alle negatività prodotte dal sistema scuola. In soldoni, né l'ignoranza, o presunta tale, che emergerebbe da OCSE-PISA né la devianza insita in certi gesti giovanili vengono osservati con la lente globale che qui viene ricondotta all'idea di "formazione", cioè come problemi che non possono essere affrontati gli uni con l'inasprimento del modello trasmissivo di insegnamento, gli altri con la bocciatura per la condotta. Un alunno che non apprende ed un alunno che si comporta male sono espressione di una *patologia sistemica* che non può essere affrontata scorporando il cognitivo dall'educativo e viceversa, facendone oggetti da trattare isolatamente.

Bisognerebbe avere il coraggio di affermare che in un sistema che perpetua disuguaglianze sociali, qual è la scuola nel nostro Paese, che non riesce a far decollare una seria ricerca educativa sul versante delle scelte curriculari - ovvero sullo spessore formativo dei *saperi*, sulla percorribilità dei *metodi* più adatti ai nostri ragazzi e sulle *relazioni* postulate dai nuovi modi di essere degli stessi ragazzi -, che non riesce ad esprimere una cultura della valutazione formativa (eccolo, appunto: "formativa"), introdurre il tema del *merito* come panacea di tutti i mali vuol dire sedare l'opinione pubblica benpensante, alleggerendola peraltro delle sue responsabilità.

Se invece il discorso sulla scuola rinunciasse per sempre a separare istruzione ed educazione, occorrerebbe elaborare almeno tre lutti importanti.

Il primo lutto è quello della **condotta** considerata come concetto a sé stante. La scuola è tenuta a far rispettare le regole agli alunni e produrre le necessarie sanzioni qualora le regole vengano bypassate. E' palestra di legalità e democrazia. Non ci piove. Ma a scuola la condotta non è scorponabile dall'ambiente di apprendimento ed è lavorando al massimo sull'ambiente di apprendimento che gli insegnanti cercano di rendere significativa la presenza a scuola dei ragazzi. E' esperienza comune che quando un ragazzino è motivato ad apprendere ed apprende effettivamente, difficilmente si ritrova una bassa valutazione in condotta. Dunque occorre uscire dalla *boutade* della bocciatura *solo* per la condotta. Quando mai si è visto un alunno positivo in tutte le discipline bocciato per la sola condotta? Se l'alunno va male in condotta, palesemente non impara. Pertanto la sua bocciatura avviene sempre sul cosiddetto "profitto", più o meno condito dal pleonaso valutativo della condotta che finisce per occultare il fallimento cognitivo.

<sup>3</sup> Baldacci cit., p.76, n.22.

<sup>4</sup> "Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse mera passività, un 'meccanico recipiente' di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene 'astrattamente' negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicista" (A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Ed. Riuniti, 2000 pp.135, citato da Baldacci cit., p.76).

Il secondo lutto è quello del **programma**. L'istruzione diviene educativa - ciò che ci consente di parlare di *formazione scolastica* - quando il sapere della scuola è capace di entrare nello spazio di significatività per chi impara. Intendo qui per spazio di significatività quell'area motivazionale che è abitata dall'*esperienza* e dall'*esistenza*. Mi fa crescere il sapere che incontra la mia vita. In un "programma" ci sono saperi diversificati, che attendono un intervento selettivo secondo criteri di rilevanza culturale e psicopedagogica. Non è questa la sede per un'analisi dettagliata dei criteri di scelta, che ci porterebbe troppo lontano. Ma in generale la preoccupazione di un insegnante dovrebbe esser quella di consentire la massima significatività possibile all'incontro tra i ragazzi ed i saperi della scuola<sup>5</sup>.

Il terzo lutto è quello della **valutazione in decimi**, purtroppo scriteriatamente estesa alla scuola di base piuttosto che essere abrogata nel secondo ciclo come sarebbe stato auspicabile. Non ci si nasconde dietro un dito. Questioni complesse come l'acquisizione delle competenze o la crescita globale di una persona non possono essere ridotte ad *oggetti statici* che si possono fotografare ed etichettare con un numero. Si finisce per solleticare l'istinto peggiore della professionalità docente, quando rilutta ad accettare la fatica della riflessione, dell'approfondimento, della discussione, della complessità. Si preferisce sedurre l'istinto professionale - diffusissimo nelle superiori - della semplificazione, del colpo di coda intuitivo che si esprime in quel numero che in sé ha un pregio-difetto fondamentale: quello di potersi distinguere da un altro numero. Il numero cioè introduce il principio fondamentale della *distinzione* (e del suo opposto, l'uguaglianza), mortificando il principio della *differenza*, che è anticamera di inclusione. Il numero foraggia un'idea di scuola premiale, punitiva, sanzionatoria, essenzialmente competitiva, qualcuno direbbe meritocratica.

Ma la meritocrazia non c'entra con la scuola. La scuola, attraverso la cultura, cerca di "dare forma" a tutti, tentando di creare le opportunità migliori, per ciascuno, di acquisire crediti e meriti nella vita. La scuola mette in movimento, pro-muove, nel senso che genera motivazione allo studio non premiando e punendo, ma tentando di creare contesti di apprendimento pieni di significato per tutti. La scuola *tira le somme* poi, eccome, e dichiara anche l'impotenza a fronte di situazioni ingestibili, che trascendono la sua pertinenza formativa. Boccherà, talvolta, ma lo farà senza enfatizzare più di tanto il merito e il demerito, perché chi va male a scuola non è detto che sia "demeritevole" più di altri che invece godono di situazioni più favorevoli per studiare e impegnarsi. Non c'entra il lassismo pedagogico. C'entra la necessità di restituire alla scuola l'unitarietà formativa della sua azione, che non è mai azione ridotta ad etichettatura di prestazioni, giacché fonde insieme (sì, *con-fonde*, alla Morin) educativo e cognitivo e non sa più riconoscerli in quanto tali, essendo confluiti in un'unica questione.

*L'idea di meritocrazia pertanto andrebbe decisamente rimossa da un ragionamento competente sulla scuola sì da restare confinata nei deliri di incompetenza degli opinionisti. Persino la pedagogia di matrice cattolica, così influente di questi tempi sulle scelte di politica scolastica, avrebbe, se lo volesse, robusti argomenti per prendere le distanze da una certa idea di merito legata alla distinzione e al suo triste corollario, che è la competizione. C'è un passaggio abbastanza celebre, nella narrazione evangelica scritta da Luca, in cui la tradizione cattolica vedrebbe la parola "merito": "Se fate del bene a coloro che vi fanno del bene, che merito ne avrete? Anche i peccatori fanno lo stesso" (Lc 6,33). La parola greca tradotta e tramandata con "merito" paradossalmente è il suo contrario, cioè *chàris*, che vuol dire "grazia" ovvero, tecnicamente parlando, ciò che avviene senza alcun merito e che un altro fa per noi perché noi non siamo in grado di farlo. Traducendo con "merito" purtroppo si sottolinea la distinzione e la superiorità del credente rispetto agli altri, mentre rispettando il testo greco si otterrebbe un esito ben diverso, che lascio ai lettori immaginare ed applicare al nostro più laico contesto di discorso.*

<sup>5</sup> Rimando su questo tema al mio *Il gusto del conoscere*, in "Scuolainsieme" 5/2006, pp.72ss.