

NUOVE FRONTIERE DELLA SCUOLA

Quadrimestrale di cultura, pedagogia e didattica – La Medusa editrice

N. 30/2012

I GIOVANI E IL SUCCESSO

di Maurizio Muraglia

1. I giovani e il successo

La cultura contemporanea ha fatto della nozione di successo un proprio fondamento. I giovani, particolarmente sensibili alle suggestioni dei *media*, instaurano un rapporto stringente col tema del successo, che legano a filo doppio a concetti quali “visibilità”, “appeal”, “autoaffermazione”. Difficilmente una ragazza o un ragazzo interpellati sul desiderio di successo ostenterebbero disinteresse. Certo, a voler fare un sondaggio tra le generazioni più giovani, si potrebbero scoprire molteplici sfaccettature del desiderio di successo perché non è detto che tutti i giovani diano lo stesso contenuto a quest’idea. Probabilmente c’è chi lo lega alla realizzazione personale e professionale, chi al denaro, chi alla dimensione affettiva, chi alla piena integrazione di tutte queste sfere. Meno frequente è l’attribuzione della nozione di successo all’esperienza formativa. I giovani potrebbero anche riconoscere di voler avere successo a scuola, ma quest’orizzonte appare loro come qualcosa che dipende in larga misura anche da altre variabili di difficile controllabilità. Va aggiunto che negli ultimi anni il discorso pubblico sulla scuola si è concentrato volentieri sul tema del “merito” e delle “eccellenze”, quasi a voler restituire al mondo dell’istruzione quel “successo” che gli sarebbe stato sottratto, in termini di qualità, dall’attenzione di questi decenni all’inclusione, alla prevenzione dell’insuccesso, al contenimento della dispersione e dell’abbandono.

2. La nozione di “successo formativo”

Eppure la nozione di successo non è del tutto estranea al mondo della scuola, e si può addirittura individuare un momento preciso in cui essa è stata formalizzata nei documenti ufficiali. Essa però è stata associata all’aggettivo “formativo”, a formare un’espressione - appunto, quella di “successo formativo” - che pian piano è entrata nella cultura professionale degli addetti ai lavori. Fu l’istituzione dell’autonomia scolastica, alla fine degli anni 90, a legare strettamente le due idee, quella di autonomia e quella di successo formativo, e non vi è oggi chi, almeno a livello dichiarativo, dissenta dall’affermazione che il compito principale della scuola è quello di garantire il successo formativo agli studenti che la frequentano¹.

A ben vedere, non si trattava di una vera e propria novità, se pensiamo che l’art. 3 della Costituzione assegna alla Repubblica la rimozione di tutti gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana. Il fatto è che la scuola, nei decenni che sono seguiti alla formulazione del dettato costituzionale, ha faticato non poco a darsi l’assetto più idoneo a garantire agli alunni quel “diritto alla rimozione degli ostacoli”. Sarebbe troppo lungo rifare il percorso che ha tenuto l’istruzione pubblica nel nostro Paese al di qua di un’implementazione decisa e sistematica dell’art. 3 della Costituzione. Basterebbe soltanto riandare a Lorenzo Milani, alla sua azione educativa e al pensiero pedagogico che la sosteneva, per rendersi conto della difficoltà incontrata dalla scuola italiana nel tentativo di coniugare scuola di qualità e scuola di massa. I

¹ Il riferimento normativo è il dPR 275/1999.

ragazzi di Barbiana, negli anni Sessanta, a loro modo raggiungevano quel che oggi chiameremmo “successo formativo”, ma la scuola ufficiale correva su altri binari².

2.1 Lo sviluppo della persona umana

Ma in che consisterebbe, secondo l’attuale normativa, il “successo formativo”?

Nel d.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, si legge all’art 1 c. 2 "L’autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, *al fine di garantire loro il successo formativo*, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l’esigenza di migliorare l’efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento". È il caso di fermarsi su questa *magna charta* dell’autonomia scolastica per coglierne il dinamismo concettuale. Da questo sarà opportuno poi partire per una disamina della “cassetta degli attrezzi” necessaria perché il dichiarato possa candidarsi ad essere pienamente agito.

In prima battuta va rilevato che lo “sviluppo della persona umana”, nel dettato normativo, non è lasciato esclusivamente alle influenze dei vari fattori che su esso incidono, dalla famiglia, all’ambiente sociale, ai *media*, insomma a tutto il “non formale” e l’ “informale” cui sono esposti quotidianamente i ragazzi. Alla scuola viene attribuito un ruolo decisivo nello sviluppo. La scuola è chiamata a progettare e realizzare “interventi” che vanno nella direzione dell’educare, del formare e dell’istruire. Fin qui nulla di nuovo, si sarebbe potuto dire, perché da sempre la scuola è intervenuta in questa direzione. La pregnanza della norma, invece, sta nel concetto di “adeguatezza”. Non si tratta di intervenire in forma generica, erogando contenuti culturali o impartendo lezioni di comportamento. Si tratta di tenere seriamente in considerazione i contesti, le istanze familiari e, soprattutto, le “caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti”.

2.2 Il ruolo del contesto

Più avanti, a questo proposito, il Regolamento dell’autonomia ribadisce: “La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione”³. È interessante qui porre l’attenzione sull’espressione “concretamente rilevate”. Il centro invita le scuole a compiere rilevazioni non generiche, ma concrete. Il centro, in altri termini, suppone che le scuole siano in grado, dotandosi di adeguati strumenti, di attuare *prassi conoscitive sul contesto*. Da tempo infatti sono state avviate nelle scuole le ben note procedure dei *tests* di ingresso, che supererebbero la logica dei programmi ministeriali uguali per tutti. I *tests* servirebbero a individuare le “diverse esigenze formative degli alunni”, evidentemente per trarne le dovute conseguenze nella costruzione del curriculum di scuola. L’uso del condizionale non è casuale. L’esperienza di questi anni ha mostrato la necessità di saper andare oltre la cultura dei *tests* nel rilevare le caratteristiche cognitive dei ragazzi. Si tratta di una prassi che molte scuole abbandonano, a favore di un’osservazione qualitativamente più ponderata e soprattutto più continuata nel tempo.

Da queste linee, insomma, si può ricavare un nesso stretto tra la nozione di successo formativo e la capacità del sistema formativo di essere “adeguato” ai soggetti cui sono destinati gli interventi della scuola.

² Quell’esperienza resta fissata nella celebre *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina 1996.

³ dPR 275/99 art. 8 c.4.

Qui sta il nodo critico della riflessione sul successo formativo. Quali conseguenze implica questa nozione di “adeguatezza”? È la stessa norma che sembra limitare eventuali accezioni nella direzione del “fai da te”, quando aggiunge “coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione”. Viene istituita qui una sorta di dialettica tra centro e contesti specifici, somigliante un po’ a quel che si verifica in tema di federalismo. L’idea federalista nasce dalla necessità che lo Stato sappia essere più vicino al cittadino attraverso le sue articolazioni territoriali. L’istruzione si muove sulla stessa lunghezza d’onda, tenendo insieme da un lato la cornice generale ed i traguardi formativi, che spettano allo Stato, dall’altro le concrete azioni formative che le scuole pongono in essere in rapporto ai contesti. Come dire che il successo formativo risulterebbe da una sapiente sinergia tra generale e specifico, tra assoluto e relativo.

3. Integrare educazione ed istruzione

Ma a quali condizioni è possibile questa sinergia?

Abbiamo visto come la normativa metta in fila, “educazione, formazione e istruzione” senza entrare nel merito della complessità che connota le relazioni tra questi tre ambiti. Altrove⁴ ho avuto occasione di scandagliare la questione, evidenziando come sia possibile tentare un’integrazione dell’educare e dell’istruire all’interno della categoria “formazione”. Dare “forma” - o piuttosto favorire le condizioni perché assuma forma - a un soggetto in età scolare significa assumere l’istruzione come parte del processo educativo e l’educazione come processo che non si dà, a scuola, al di fuori di ambienti che sono costruiti per l’apprendimento. Se il successo è “formativo”, dunque, secondo quest’impostazione, esso avviene in virtù di un educare e di un insegnare che non possono essere dissociati. Un tipico esempio di dissociazione tra educazione ed istruzione è dato dall’artificiosa separazione tra “profitto” e “condotta” che connota le prassi valutative degli insegnanti. È molto raro che l’insuccesso della condotta non abbia a che vedere con l’insuccesso nel profitto, che sarebbe sempre meglio chiamare, con nozione meno generica e più aderente alla scuola, “apprendimento”. In realtà l’insuccesso di un alunno è quasi sempre un insuccesso globale, sempre che al termine “condotta” non si attribuiscono valenze esclusivamente comportamentali (nel senso “giudiziario” del termine) e lo si assuma invece quale insieme di atteggiamenti che lo studente pone in essere verso l’apprendimento (motivazione, interesse, partecipazione ecc.). Quando un alunno viene valutato negativamente negli apprendimenti e positivamente in condotta, è segno che a quest’ultima si sta dando un’accezione riduttiva (“l’alunno è calmo, non parla, non disturba...”).

Successo e insuccesso, dunque, nell’esperienza scolastica sono fenomeni globali, che investono tutto l’essere dell’alunno, tutta la qualità della sua esperienza scolastica. Approfondiamo.

4. Apprendimento e competenze

In ambito più strettamente cognitivo, l’alunno ha successo quando impara. Nel linguaggio degli addetti ai lavori quest’affermazione riguarderebbe lo spostamento dalla centralità dell’insegnamento alla centralità dell’apprendimento, su cui i documenti ministeriali pongono molta enfasi. In realtà già la stessa norma da cui siamo partiti formulava la questione in termini di “efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”, come ad individuare un’unica vicenda che lega a filo doppio l’atto dell’insegnare e l’atto dell’imparare. Anche lo stesso “ambiente di apprendimento”, altamente chiamato in causa dalle ultime disposizioni normative, è pur sempre un “ambiente di insegnamento” in cui qualcuno, deputato ad insegnare, pone, appunto secondo l’etimo, tra sé e gli allievi, dei “segnî” o oggetti culturali a partire dai quali gli allievi costruiscono la propria conoscenza. L’alunno che impara è dunque l’alunno che pone le basi del proprio successo formativo. Ma anche qui sorge un’esigenza di chiarificazione concettuale. Cosa vuol dire, nel

⁴ Vd. il mio *Fiducia a scuola e nella scuola*, in “Le nuove frontiere della scuola” 21/2009, pp.13ss.

nostro tempo, “imparare”? La ricerca sull’apprendimento scolastico, efficacemente ricapitolata da un testo canonico che va raccomandato a ogni insegnante⁵, ha messo in luce efficacemente i connotati di un apprendimento che abbia i caratteri della significatività e della durevolezza. Negli ultimi vent’anni l’elaborazione europea ha posto grande attenzione al tema del *long life learning* - capacità di apprendere nel corso di tutta la vita - un’idea che di necessità chiama in causa la capacità della scuola di favorire apprendimenti che abbiano una sorta di “consistenza generativa”⁶. Oggi il successo formativo sembra doversi misurare con questa istanza di resistenza cognitiva, sulla quale, tuttavia, rioccorre tentare la chiarezza.

Qual è l’alunno colto? L’alunno che ha tratto beneficio dall’esperienza scolastica? Che ha avuto successo a scuola e continua ad averne nella vita? È forse l’alunno che ricorda *ogni cosa* di quel che ha appreso a scuola? Sarebbero in pochi disposti a ritenere colta, oggi, una persona sol perché ricorda a memoria i sette re di Roma o la classificazione delle specie animali e vegetali. Eppure sarebbero altrettanto pochi coloro che sono disposti a ritenere che nella formazione culturale di un ragazzo non debbano esserci delle “cose” da ricordare. Il successo formativo ha a che fare con questi temi. Uscire con “successo” dal percorso scolastico significa avere appreso quel che serve ad apprendere ancora. O meglio: averlo appreso in un *modo* che permetta di apprendere ancora. Val la pena dunque soffermarsi sul questo “modo” che compete alla scuola.

Tutti gli studi sulla durevolezza degli apprendimenti oggi sono rilanciati dal concetto di “competenza scolastica” quale orizzonte di un fare scuola capace di abbandonare le secche del nozionismo e dell’impostazione trasmissiva dell’insegnamento⁷. Lavorare alla costruzione di competenze a scuola vuol dire superare la tentazione dell’enciclopedismo e trattare le conoscenze culturali piuttosto come processi che come “contenuti” coi quali riempire la testa degli studenti. È risaputo da tempo che quest’ultimo modo di fare scuola genera certamente insuccesso tra le fasce culturalmente più deboli degli alunni e profonda demotivazione in tutti gli studenti, chiamati spesso a memorizzare e ripetere nozioni cui non assegnano alcuna significatività.

Diventa necessario, dunque, al di là delle riforme di ordinamento, ripensare complessivamente la cultura della scuola e la cultura professionale degli attuali insegnanti nonché di coloro che si apprestano a diventarlo. Se la finalità della scuola è il successo formativo, occorre stabilire le condizioni pedagogiche e didattiche che permettano al sapere della scuola di essere trasformato in competenze culturali degli studenti. Si tratta di ripensare la dimensione formativa delle discipline scolastiche e di rivisitare la progettazione curricolare come dispositivo capace di consentire alle discipline questo guado. Sì, perché di vero e proprio guado si tratta quando si ragiona sul trattamento del sapere a scuola.

5. Le competenze culturali

Volutamente è stato affiancato l’aggettivo “culturale” al termine competenza, per marcare la specificità che il costrutto della competenza assume quando è utilizzato all’interno dei percorsi della formazione scolastica. Il tema del successo formativo così com’è pensabile a scuola, infatti, si lega alla possibilità di ripensare l’impianto complessivo della didattica secondo l’orizzonte della competenza culturale. L’accezione “culturale” di competenza consente di ampliare l’orizzonte di un discorso sulla competenza che non voglia ridursi al solo versante professionale. Essa infatti si esercita all’interno di uno spazio non immediatamente orientato alla professione, ma abitato da quei sistemi simbolici che chiamiamo discipline. L’esperienza che

⁵ P. Boscolo, *Psicologia dell’apprendimento scolastico*, UTET 1997.

⁶ A partire dai Libri Bianchi di J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione* (1993) ed E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995).

⁷ Rinviamo agli ultimi studi sul tema: P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia 2010 (ed. orig. 2000), M. Pellerrey, *Competenze*, Tecnodid 2010, M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci 2011; L. Guasti, *Didattica per competenze*, Erickson 2012.

gli studenti fanno a contatto con le discipline scolastiche è un'esperienza volta a trasformare i saperi e le conoscenze in cultura personale. È, in altri termini, un' *esperienza culturale* e come tale si candida a rivestirsi di quei caratteri di riflessività, durevolezza, consapevolezza che vengono solitamente attribuiti all'idea di competenza.

Mario Ambel tuttavia segnala il ritardo di elaborazione sul concetto di competenza culturale: “Si è finito col trasferire sulle competenze che attengono alle discipline scolastiche o una sorta di impasse (o di eccesso) definitorio, oppure criteri e procedure che meglio si addicono alle competenze professionali. Fra queste e quelle culturali, soprattutto se di base o di cittadinanza, esistono inevitabili analogie (ne sono formulabili per esempio definizioni comuni), ma anche significative differenze, soprattutto in termini di rapporto con la spendibilità in contesti di lavoro. Per esempio, le competenze acquisite in una disciplina professionalizzante - negli istituti che le prevedono e nella fase conclusiva del percorso - sono inevitabilmente più ‘vicine’ alla loro applicazione di quelle relative alle discipline più propriamente ‘scolastiche’, finalizzate (certamente fino all’assolvimento dell’obbligo, ma anche oltre) a processi di acculturazione e ‘spendibili’ in termini di cittadinanza e non di lavoro”⁸.

Gli studi sulla didattica per competenze, già segnalati, pongono l’accento sulla capacità degli insegnanti di costruire soluzioni-problema all’interno dei vari *setting* disciplinari. La competenza infatti, quale mobilitazione di risorse cognitive, sociali e motivazionali, non tollera contesti di apprendimento di tipo trasmissivo, volti a riprodurre le conoscenze così come sono state recepite nell’ambito della tradizionale lezione. Non deve ingannare l’apparente “successo” mostrato da alunni che di fatto, piuttosto che utilizzare le discipline quali strumenti per comprendere e trasformare la realtà, ne riproducono gli apparati nozionistici codificati nei libri di testo. Si tratta di un successo effimero, che dice di un alunno la sua diligenza, la sua capacità di ricordare, ma rivela ben poco del suo atteggiamento nei confronti di ciò che si presenta come inedito e che richiede, per essere compreso e affrontato, l’orchestrazione di quanto si è imparato.

6. Il ruolo delle conoscenze

La presunta diafrasi tra conoscenze e competenze è infatti un falso epistemologico, perché nessuna competenza si dà al di fuori del possesso di conoscenze. Il problema è intendersi su quel che vuol dire “possesso di conoscenze”. Infatti, la possibilità di mobilitare e orchestrare le stesse è largamente dipendente dal modo in cui esse hanno, per così dire, preso posto negli schemi cognitivi dei ragazzi. La qualità dell’apprendere, in altri termini, è decisiva in ordine alla possibilità che quanto è stato appreso possa essere utilizzato di fronte ad uno scenario problematico, ad un’iniziativa operativa, ad un progetto. È in grado la scuola, soprattutto la scuola secondaria, di far sì che i processi di acquisizione delle conoscenze disciplinari siano dei processi vitali, coinvolgenti, legati all’esperienza della vita? Oppure si deve riconoscere che gran parte dell’attuale cultura della scuola resta legata allo schema lezione-ascolto-compiti a casa-ripetizione-voto?

Ora, è evidente che i ragazzi portatori di “successo” sembrano essere quelli che meglio si adattano a questo schema, e non raramente la minore o maggiore adattabilità allo stesso dipende da fattori che solo in parte sono di matrice cognitiva. Lo star seduti per quattro ore a tavolino a studiare, ripassare e ripetere - secondo il modello trasmissivo che impera soprattutto nei Licei - è un connotato che trova certamente terreno favorevole in contesti familiari e sociali di un certo tipo, ma non dice tutto dell’intelligenza e delle capacità cognitive degli studenti. L’idea di “successo formativo”, in altri termini, andrebbe allargata a forme molteplici di intelligenza, o quanto meno non andrebbe confinata esclusivamente all’intelligenza di tipo riproduttivo.

⁸ Insegnare 3/2011, p.37.

Ecco perché il tema delle competenze culturali, portato fino alle estreme conseguenze, è capace di scardinare alla radice un impianto culturale - quello delle nostre scuole - che finisce per rivelarsi selettivo e discriminante fin dai primi anni di scolarità nella misura in cui genera insuccesso e dispersione. Creare contesti di lavoro orientati alle competenze significa incrementare pratiche di cooperazione, di negoziazione, di facilitazione. Significa accedere ad un modo diverso di pensare l'acquisizione della conoscenza, un modo legato a logiche laboratoriali e di ricostruzione del sapere. Tutto questo, per tornare alle mosse iniziali di questo contributo, stava negli intendimenti del legislatore quando venne introdotta l'autonomia delle scuole, nelle sue declinazioni di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo. L'idea di scuola soggiacente al Regolamento dell'autonomia, come si è visto, era capace di legare autonomia a successo formativo attraverso la nozione di contesto, ed il tema della competenza risulta fortemente legato alla contestualizzazione dell'ambiente di apprendimento, dove vengono valorizzate le culture, i linguaggi, i processi relazionali concreti dei bambini e dei ragazzi.

7. La valutazione scolastica

Tutto questo non può non riverberarsi sui processi della valutazione scolastica, che sono quelli deputati a stabilire quale e quanto successo vi sia nell'esperienza scolastica dei ragazzi. Le domande-chiave sono le seguenti: come si stabilisce se un percorso di apprendimento abbia avuto successo o no? Quali sono gli strumenti professionali che permettono di calare questa valutazione dentro lo specifico contesto da cui è scaturita? Non è mia intenzione qui addentrarmi nella complessa materia della valutazione scolastica con tutto il suo corredo di strumenti docimologici. Occorrerà semplicemente delineare un quadro problematico capace di porre sul tappeto alcuni nodi riguardanti il processo valutativo nell'esperienza professionale degli insegnanti.

7.1 La confusione tra misurazione e valutazione

Una prima questione riguarda il rapporto tra risultati attesi e processi. È al traguardo raggiunto che si misura il successo formativo di un alunno oppure è possibile considerare un "successo" anche il percorso compiuto a partire da un livello di partenza che non consentiva di poter sperare il raggiungimento pieno della meta? Non è facile prender posizione. Il sistema esige certamente dei risultati, e le valutazioni esterne, rappresentate in Italia dalle prove Invalsi, hanno proprio lo scopo di accertare le competenze degli studenti rispetto a certi parametri "oggettivi". Le scuole tuttavia devono fare i conti con i contesti e gli alunni reali e, nella logica dell'autonomia, devono tentare di predisporre un curriculum, come si diceva all'inizio, capace di intervenire sui condizionamenti di partenza per garantire a tutti il successo formativo. Il rapporto tra esigenze del sistema e condizioni reali dell'utenza scolastica in Italia rimane irrisolto, e gli insegnanti sono disponibilissimi a considerare "successi" - un po' come ai tempi di Lorenzo Milani - esiti di apprendimento che ad una valutazione esterna apparirebbero largamente insufficienti.

Si tratta di un'aporìa riconducibile all'eterna sovrapposizione di due momenti diversi del processo valutativo, il momento misurativo e quello più prettamente valutativo. È del tutto evidente che ad una stessa misura può essere dato un valore diverso, a seconda degli orizzonti di attesa di chi valuta. È l'atto valutativo a conferire significato ai dati di realtà, che di per sé dicono ben poco. A scuola ogni insegnante scrupoloso sa bene che a fronte di una stessa prestazione si può esser soddisfatti per un alunno e profondamente delusi per un altro, perché entrano in campo considerazioni di varia natura afferenti alla storia personale dell'alunno, ai suoi progressi, al suo *background* di partenza.

Se dunque in ambito misurativo, una volta fissato uno standard di sufficienza, è possibile oggettivamente individuare la posizione di un alunno, in tema di valutazione la faccenda si complica, perché la valutazione a

scuola deve sempre avere un significato formativo, capace cioè di dare a Cesare quel che è di Cesare e di consentire quindi all'allievo, attraverso il messaggio della scuola, di comprendere qualcosa di sé. La funzione premiale e punitiva della valutazione scolastica finisce di per sé per essere generatrice di insuccesso perché non apre orizzonti e riduce di molto la propria dimensione informativa e formativa.

7.2 Il ruolo del voto numerico

Una seconda questione riguarda il codice valutativo. Non vi è dubbio che il voto numerico dà un contributo capitale alla sovrapposizione indebita tra accertamento, o misurazione, e valutazione. Il numero per sua natura è un codice chiuso, che quantifica e distingue una posizione da un'altra. Da un numero non si ricava né un processo né una storia, ed è invece fin troppo evidente che il tema del successo formativo ha carattere tipicamente *narrativo*, perché riguarda la storia personale dell'alunno e la qualità del tempo didattico che egli ha vissuto. L'estensione del voto numerico al primo ciclo di istruzione ha poi aggravato il quadro, proprio per la tenera età dei discenti, creando uno scenario valutativo arido, che nelle mani di insegnanti improvvisi, può generare - come di fatto genera - situazioni educative improntate alla mortificazione e alla disistima di sé. L'effetto dirompente che può avere un "tre" o un "quattro" sull'autostima di un bambino della terza primaria è difficilmente risarcibile con mille parole "consolatorie", come attesta l'esperienza di questi ultimi anni.

La valutazione scolastica, dunque, risulta essere il termostato dell'accezione di "successo formativo" circolante tra gli operatori dell'istruzione e dell'educazione. È su questo terreno che si misura la dicotomia, cui si faceva cenno in precedenza, tra fatti educativi e fatti di apprendimento, laddove la nozione di successo di frantuma in mille rivoli, che hanno a che fare con i singoli saperi disciplinari cui finisce per "sommarsi" un'improbabile condotta che spesso si identifica con una generica buona educazione. Abbiamo visto invece come la nozione di successo formativo richieda un approccio più globale, capace di tenere insieme tutte le dimensioni - cognitiva, emotiva, motivazionale - dell'alunno e di tenerle insieme all'interno di un quadro narrativo. Sì, perché è soltanto nella dimensione temporale che si può individuare se e quanto successo abbia avuto il percorso scolastico di uno studente.

7.3 Il "successo relazionale"

Infine una terza questione. Talvolta un alunno, pur non facendo registrare grandi esiti di apprendimento, vive a scuola una sorta di "successo relazionale". Egli va d'accordo con i compagni, mostra di avere interessi culturali, si dà da fare per far funzionare al meglio gli organismi collegiali, insomma possiede tutta una serie di requisiti che lo fanno apprezzare dagli insegnanti. Eppure stenta a raggiungere la sufficienza nelle discipline di studio. Si può rubricare un caso del genere - meno infrequente di quanto non si pensi - tra i casi di "successo formativo"? Se riconduciamo il "formativo" all'integrazione dell'educativo e del cognitivo, con tutta evidenza no. Ciò non toglie tuttavia che gli insegnanti debbano essere interpellati da situazioni del genere, che hanno a che fare con la capacità del sapere scolastico di intercettare intelligenze di altra natura che chiedono stimoli di altro genere⁹.

⁹ Il naturale riferimento è a H.Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli 2004.

8. Il sapere professionale degli insegnanti

Questa considerazione apre allo scenario conclusivo di questo contributo, che riguarda il sapere professionale degli insegnanti ed il suo orientamento alla creazione di successo formativo per gli studenti. Ciò permette in qualche modo di ricapitolare quanto abbiamo fin qui discusso.

Il tema del successo formativo, soprattutto a partire dall'istituzione dell'autonomia, ha rappresentato per tutti gli insegnanti una sfida e un tormento. Da un lato infatti gli insegnanti hanno potuto assistere al riconoscimento formale di un diritto all'apprendimento da parte di tutti gli studenti, ultimo approdo di un percorso, cominciato negli anni Sessanta, di progressivo allargamento dell'istruzione. Gli insegnanti che credono alla possibilità di coniugare scuola di massa e scuola di qualità hanno salutato con soddisfazione quest'esito. Il tormento professionale invece nasce dal constatare la difficoltà estrema che questo progetto culturale ha incontrato e continua ad incontrare nella sua implementazione. Com'è possibile garantire successo formativo in condizioni strutturali precarie, all'interno di ordinamenti oscillanti, in un quadro generale di incertezza e di precarietà che riguarda tutto il mondo dell'educazione e dell'istruzione nel nostro Paese?

È vero, alcuni insegnanti accettano la sfida di rimettere a tema il proprio sapere professionale nella direzione che abbiamo in qualche modo indicato in precedenza. Ci sono settori della professione docente impegnati nella ricerca educativa e didattica, che sperimentano nuovi ambienti di apprendimento, che tentano la strada delle nuove tecnologie. È questa la cosiddetta "scuola militante", impegnata seriamente nella propria riqualificazione perché fermamente convinta che la garanzia del successo formativo per tutti gli studenti sia viatico di democrazia e di cittadinanza. Si tratta di insegnanti che, a partire da quanto consentono le norme, tentano di mettere in circolo significatività dei saperi, efficacia dei metodi e qualità delle relazioni, in un mix pedagogico capace di superare enciclopedismo e nozionismo per approdare ad un'idea di curriculum veramente orientato alla costruzione di competenze culturali e di cittadinanza¹⁰.

A questa quota di docenti, oggi, è affidata la partita del successo formativo.

Maurizio Muraglia

¹⁰ È l'idea portante del mio *Curricolo*, Tecnodid 2011.