

Maristella Bellosta

Educazione e formazione



Dialoghi

***Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo
Anno VIII, numero 1***

Dialoghi

***Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo***

Comitato di Redazione: Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

Referente Scientifico: Lauro Mattalucci

Direttore Responsabile: Elena Sarati

Hanno contribuito a questo numero: Maristella Bellosta, Lauro Mattalucci, Danilo Presti, Elena Sarati, Stefano Sedda.

L'opera di Michelino da Besozzo (?), *Carte dei tarocchi Cary-Yale*, 1442-47, Biblioteca dell'Università di Yale, è introdotta da Lauro Mattalucci.

Sito della rivista:
www.dialoghi.org

EDUCAZIONE E FORMAZIONE

di Maristella Bellosta

1. Premessa: il confronto tra due processi

Come ex docente mi sono interrogata a lungo prima di impegnarmi in un breve approfondimento sull'argomento per "Dialoghi", che si occupa di formazione e sviluppo organizzativo aziendale.

L'educatore sa bene che "l'istruzione non è un investimento *for profit* ma un bene pubblico"¹. Insomma, il processo di apprendimento/insegnamento è gratuito, non interesse economico: con buona pace di chi fonda la visione del sistema scolastico sulla logica del mercato.

Ho provato inizialmente una certa perplessità nell'approccio al tema, ma la riflessione mi ha infine convinta che esistono alcuni punti in comune tra i due processi che intendevo mettere a confronto: nell'educazione, come nella formazione aziendale, va accolta e legittimata l'individuazione di uno scopo per cui valga la pena "lavorare" (come studente, come insegnante, come individuo che fa parte dell'organico di un'impresa).

In sintesi, sia nell'educazione sia nella formazione aziendale occorre sempre rispondere alla richiesta, formulata da ogni persona nel proprio ambito di "lavoro", di essere considerata non tanto per ciò che è, ma per ciò che può diventare.

I miei spunti di riflessione possono riguardare solo la scuola, dal momento che la mia esperienza lavorativa si è svolta in questo ambito per circa quarant'anni.

2. Educazione vs formazione

La formazione tende all'organizzazione per obiettivi concreti; l'educazione si propone, come scopo, quello *di educere*, nel suo duplice significato: "trarre fuori" da ciascuno le sue potenzialità, maieuticamente, ma anche "trarre via, portare lontano", in un altrove che è

¹ H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, La Scuola, Brescia, 2014, pag. 20.

sconosciuto, in una radura metaforica che è pausa di pensiero e insieme tempo trasformativo.²

Il lessico stesso evidenzia questa differenza di contesti. Osserviamo questi esempi.

Il formatore aziendale è solito parlare di “rilevanza strategica del capitale umano” (pur prendendo anche, in rari casi, le distanze dalla relativa retorica).

Un economista etico come Sen preferisce parlare, invece che di “capitale umano”, di “capacitazione umana”, ma, nonostante il tentativo di sostituire il paradigma della crescita economica con quello dello sviluppo umano, la terminologia da lui usata per il campo dell’istruzione rispecchia di necessità un’ottica economicistica: Sen ammette che «l’essere istruiti può dare dei benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere – [...] dunque i benefici vanno al di là del ruolo di capitale umano nella produzione di merci.» Tuttavia, alla fine, anche per Sen è sempre necessario “valutare il ritorno dell’investimento formativo”.³

Un buon educatore, al contrario, non considera il processo formativo nell’ottica dell’utile misurabile: sa che la tendenza tecnoeconomica oggi prevalente nella scuola mette in crisi il compito fondamentale dell’educazione: insegnare a vivere, proporre delle competenze esistenziali e non solo socio-professionali. E sa che la scuola deve formare innanzitutto cittadini, in uno stretto legame tra democrazia e istruzione e in una netta opposizione tra educazione e addestramento.

Qui occorre fare una precisazione, che nasce anche dal vistoso calo, negli ultimi anni, delle iscrizioni negli istituti professionali (per l’anno scolastico 2017-18 gli iscritti sono solo il 15,1% del totale degli studenti che entreranno nelle scuole secondarie di secondo grado). Qui il percorso deve essere necessariamente e soprattutto orientato all’addestramento, pur in un ambito educativo coerente con gli obiettivi dell’istituzione-scuola. In proposito, molte aziende lamentano la mancanza di specialisti, dovuta anche all’idea di molti docenti che la formazione professionale sia adatta solo per gli sgarrupati. Non mi pare che l’ennesima riforma (quella della “buona scuola”), pur tentando, su questo fronte, qualche miglioramento rispetto a quella del 2010, possa cambiare radicalmente le sorti di un percorso formativo che oggi sembra essere considerato più un centro di accoglienza per figli di migranti che una base di apprendimento di capacità pratiche, peraltro molto richieste.

3. L’educatore è un alchimista?

Per opporsi ai cimiteri dell’istruzione, cui spesso sono ridotte oggi le istituzioni scolastiche, il buon educatore possiede qualcosa che lo avvicina all’alchimista: sa che il vero maestro è un “diveniente” (heideggerianamente, *Werdender*), che sa mettere “in atto un movimento ascendente, e anche trasgressivo”⁴ e sa che “insegnare seriamente è toccare ciò che vi è di più vitale in un essere umano”.⁵

Chi insegna, dunque, deve essere consapevole che una pedagogia di routine “insinua nella sensibilità del bambino o dell’adulto il più corrosivo degli acidi, la noia”.⁶

Per gestire la complessità di un rapporto educativo occorre dunque una profonda energia emotiva, altrimenti il docente fallisce.

² Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma, 1997.

³ A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000, pag. 293.

⁴ G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2004, pagg. 112 e 109.

⁵ *Ibidem*, pag. 24.

⁶ *Ibidem*, pag. 24.

Rileggiamo qualche riga di Daniel Pennac, che testimonia proprio la consapevolezza del docente intorno a questo fattore:

«[...] che ricordo penoso, le lezioni in cui non c'ero! Come li sentivo fluttuare, in quei giorni, i miei allievi [...]. Io recito la parte di quello che tiene la lezione, loro fanno quelli che ascoltano. [...] Ma io non ci sono, per la miseria, oggi non ci sono, sono altrove. [...] Quelle ore andate a monte mi lasciavano esausto. Uscivo dalle classi sfinito e furibondo. Un furore di cui i miei allievi rischiavano di fare le spese per tutta la giornata, poiché nessuno è più pronto a cazziarti di un professore insoddisfatto di se stesso.»⁷

Solo quando l'insegnante mobilita tutte le sue energie, si accorge che, durante la sua lezione, "la vita è sbocciata, imprevedibile, come la forma di una nuvola".⁸

Torniamo al docente alchimista: è colui che sapientemente coltiva le diverse sensibilità (sue e dei suoi studenti) che consentono di restare creativi, di alimentare le capacità trasformative e rigenerative.

Perché questo è il punto da focalizzare: non si diventa creativi, si smette di esserlo.

Lo osserviamo un po' tutti, anche sulla base dell'esperienza personale di ex alunni. Alla scuola dell'infanzia il bambino è fiducioso della propria immaginazione, a diciotto anni il ragazzo ha perso quella fiducia. Perché la gioia dell'imparare diventa la noia dello studio?

A me sembra che questo debba essere il centro della riflessione per ogni educatore. La noia sarà anche colpa di cattivi maestri e professori, certo, ma non solo: c'è una responsabilità grave attribuibile al meccanismo infernale della triade spiegazione/verifica/valutazione, dove il primo aspetto viene paradossalmente divorato dagli altri due. La patologica invasione di verifiche e test nella prassi scolastica non è più coincidente con l'indice dei progressi dello studente, ma piuttosto è paragonabile all'azione perversa dello sradicamento continuo di una pianta per controllarne la crescita.

Le valutazioni standardizzate spremano i talenti. Il principio di prestazione è stato enfatizzato attraverso una nefasta esaltazione dell'efficienza delle performance cognitive a scapito dei momenti di pausa, di sbandamento, di errore, di spaesamento. Se si riprende l'etimologia di "educare" proposta da Massa e prima già accennata (*educĕre* come "condurre altrove", far scoprire un nuovo mondo), allora la scuola va intesa come lo spazio in cui l'umano viene salvato.

Trovo interessanti alcune pagine di Massimo Recalcati⁹: il modello ipercognitivista oggi imperante, sostiene l'autore, è proprio l'opposto di quanto la scuola dovrebbe proporre. Occorre semmai, per collegare il sapere con la vita, "produrre il vuoto per rendere possibile la messa in atto del processo creativo".¹⁰ Ora accennerò al significato dell'espressione "produrre il vuoto", premettendo che il discorso non è ovviamente applicabile alle conoscenze, ma alla volontà immaginativa, alla fantasia così spesso schiacciata nelle nostre aule.

Bisogna dunque, perché il bambino o il ragazzo non resti scolaro, ma diventi un allievo, "operare un azzeramento preliminare"¹¹ di quanto si è incrostato passivamente nel passato, per suscitare il desiderio di imparare. Per spiegare il concetto, l'autore racconta che il pittore Emilio Vedova, quando insegnava presso l'Accademia di Belle Arti di Venezia, usava sbloccare gli studenti, paralizzati di fronte alla tela bianca, colpendo la tela stessa con un violento colpo di spazzolone, intinto in un secchio di colore. Con questo gesto dimostrava che lo spazio da dipingere non era davvero bianco, ma era costituito da una fitta trama di

⁷ Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, 2008, pagg. 104-105.

⁸ Ibidem, pag. 86.

⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.

¹⁰ Ibidem, pag. 44.

¹¹ Ibidem, pag. 45.

segni del passato che bisognava cancellare con lo spazzolone, per poter davvero creare. Ecco che cosa significa “azzerare” per generare il desiderio di imparare.

Recalcati si chiede come si può obbligare qualcuno al desiderio, in un ambito, quello scolastico, in cui l'apprendimento è un obbligo. E così risponde:

«Vi devono essere svuotamento e rifiuto del godimento immediato dell'oggetto (alcool, droga, immagine del proprio corpo, oggetti tecnologici...) Così si ottiene la sublimazione della pulsione: perdendo l'oggetto. La possibilità della parola è data quando la bocca non è piena di cibo, quando c'è silenzio sufficiente perché la parola venga ascoltata.»¹²

La scuola, continua l'autore,

«è una istituzione che incarna un punto di resistenza etico alla cultura perversa del 'perché no?', che sottrae ogni senso alla rinuncia e al differimento del desiderio pulsionale. Esiste insomma un godimento più forte di quello del consumo immediato: il godimento della lettura, della scrittura, della cultura, dell'azione collettiva, del lavoro, dell'amore, dell'erotismo, dell'incontro, del gioco.»¹³

E conclude, reiterando, che imparare non è solo un incremento delle conoscenze, ma soprattutto “imparare ad aprirsi all'apertura del desiderio”.¹⁴

4. La scuola delle prestazioni vs la scuola dell'umanizzazione

Gli studenti sono marginalizzati dall'ottica limitata della pedagogia attuale, concentrata sulle abilità scolastiche, sulle competenze disciplinari e sulla sfrenata docimologia, che considera il discente come una macchina che deve fornire “prestazioni adeguate”, non nel suo interesse, ma nell'interesse dell'istituzione. Questa poi si accanisce nelle pratiche valutative, nell'informatizzazione totalizzante degli strumenti didattici, nella iperburocrazia del rapporto docente/discente: bisognerebbe invece dare agli studenti l'opportunità di approfondire alcune aree di loro particolare interesse (artistiche, scientifiche) per restituire loro il desiderio di imparare.

Imparare è una scelta personale, alimentata dal desiderio e dall'eros.

... Ed è subito risveglio: sono i momenti sorti da un incantesimo nutrito di razionalità, i momenti in cui tutta l'esperienza della vita scorre dentro la classe. “Aria primaverile, che ci impollina tutti, docenti e alunni, aperti a crescere insieme.”¹⁵

Per risvegliarci, l'ascolto deve naturalmente essere attivo da entrambe le parti: proprio per attivare l'ascolto, Lacan diceva ai suoi studenti: “Mi sforzo che non abbiate un accesso troppo facile così che voi dobbiate metterne del vostro”.¹⁶

Paradossale, almeno apparentemente, è la metafora usata da Lacan: anche “parlare ai muri” rientra in un costruttivo processo educativo, perché “la parola che si rivolge ai muri ha la proprietà di ripercuotersi”¹⁷ sul maestro. È esperienza di ogni insegnante questa circolarità umana e umanizzante, per cui il maestro, mentre insegna, impara non solo dai suoi studenti,

¹² Ibidem, pag. 69.

¹³ Ibidem, pag. 70.

¹⁴ Ibidem, pag. 84.

¹⁵ G. Vacchelli-M. Bellosta, *Eutopia*, Mimesis, Milano, 2013, pag. 159.

¹⁶ J. Lacan, *Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014, pag. 148.

¹⁷ Ibidem, pag. 160.

ma anche da sé stesso, perché alimenta il suo stesso sapere, imparando anche quello che mai aveva imparato.

All'ascolto attivo si associa il silenzio: il silenzio è necessario per crescere, per pensare: "pensare è un diritto, e bisogna esercitarlo. Pensare è uno spazio di libertà."¹⁸

Il silenzio è una capacità che, per la sua difficoltà di applicazione, definirei "estrema", come certi sport: quante volte, nella quotidianità familiare e lavorativa, abbiamo interrotto il nostro interlocutore pensando di aver interpretato il suo pensiero, non ancora esplicitato completamente, e creando malintesi? Forse non ci si rende conto abbastanza della difficoltà di aspettare in silenzio la conclusione di un'idea altrui, mancando così di rispetto per chi dialoga con noi, ma anche per noi stessi, che cancelliamo un'occasione per imparare, per pensare, per incrementarci. È un errore che spesso fa il docente, e comunque chi si trova in una posizione di interlocuzione privilegiata per il ruolo che ricopre: un errore che denota mancanza di empatia, definibile come un incredibile campo magnetico prodotto dall'incontro tra dialoganti.

Apro una breve parentesi. Ho apprezzato, proprio su questa rivista, le riflessioni di Antonietta Zecchini sulla comunicazione assertiva come "modello di comunicazione autentica ed etica"¹⁹: sulla scorta del Siracide e del Libro dei proverbi, l'autrice presenta i rischi di una comunicazione precipitosa, scarsamente controllata. Nel dialogo costruttivo, sostiene l'autrice, occorre incrociare due abilità-chiave: l'ascolto attivo e la capacità di esprimere le proprie idee, le proprie emozioni, le proprie richieste. L'assertività (a differenza della connotazione spesso superficialmente negativa, che rimanderebbe a una esagerata autostima del soggetto portatore di questa qualità), è invece, nella sua accezione corretta, rispetto reciproco, ascolto a due, parola e silenzio: una qualità, insomma, che richiede una profonda sensibilità percettiva. Del resto, etimologicamente il termine deriva dal latino *asserere*, che significa connettere, intrecciare, proprio come avviene nelle battute di un dialogo autentico.

E non dimentichiamo che se in classe l'insegnante è il solo a parlare, il rischio è che finisca col pensare anche per gli studenti! E, se è vero che negli ultimi decenni la metodologia didattica è passata dalla frontalità alla circolarità, è anche vero che, soprattutto in Italia, questo processo stenta a imporsi.

5. Insegnare a saper pensare

A scuola, prevale oggi la regola dell'efficientismo, il principio di prestazione, il feticcio delle competenze: dove è andata a finire l'avventura dell'insegnamento? Perché è caduto il desiderio dell'apprendimento? Con un'esagerazione paradossale si potrebbe dire che oggi, nella scuola, pensare è diventato un crimine educativo: eppure è proprio il pensiero che dà allo studente il senso di sé, la consapevolezza della sua potenza: in classe non si deve insegnare a saper fare, ma a saper pensare. Solo in questo modo il docente riesce a mantenere acceso il desiderio, l'aspirazione a raggiungere l'orizzonte, che si sposta continuamente in là, lasciando l'alunno sempre capace di stupore e di curiosità.

Paulo Freire intravvide già alcuni decenni fa i rischi della *banking education*, cioè di una scuola in cui si forniscono informazioni da consumare, anziché strumenti per crescere come persone e come cittadini. Le sue previsioni si sono avverate: è venuto a mancare il nesso tra sapere e vivere.

¹⁸ G. Vacchelli-M. Bellosta, *Eutopia*, cit., pag. 185.

¹⁹ A. Zecchini, *La comunicazione assertiva: Dalla sapienza biblica al comportamento organizzativo*, Dialoghi, anno 2, numero 2, ottobre 2011.

Collegare i libri alla vita significa anche saper padroneggiare il tempo, sia a scuola che fuori dalla scuola. Nell'educazione, imparare a prendere tempo è fondamentale: le pause nella scuola sono necessarie. In classe (e non solo in classe, sia chiaro) il tempo non è solo lineare, percorre sentieri anche a ritroso (pensiamo ai tanti *flash back* emotivi e cognitivi che si accendono in un'ora di lezione) e occorre spesso deviare, per rispondere all'imprevisto di una domanda, di una critica, anche di una liberatoria risata.

Qual è lo scopo che una scuola davvero "buona" si deve porre? Far acquisire allo studente la coscienza di essere quello che sceglie di diventare.

Con l'ipercognitismo attuale non resta il tempo per elaborare, riflettere, maturare quanto si è appreso. E invece si cresce usando anche, e molto!, l'immaginazione. Insegnare a usare la creatività implica, per il docente, incoraggiare, riconoscere le risorse di ogni studente perché lo studente le rivaluti e le metta in gioco: così il bravo docente, attraverso il rigore del metodo e la fatica del processo di insegnamento/apprendimento, riesce ad alimentare, nel suo alunno, l'autostima e lo spirito critico (anche inteso come capacità di impostare una critica della ragione informatica, e quanto mai necessario in un tempo in cui i videogames e l'internetmania rischiano di diventare l'oppio dei giovani).

E la valutazione? Con la valutazione sommativa si verificano le conoscenze fattuali. Come valutare lo sviluppo emotivo? Il risultato, qui, non è misurabile.

Occorre una nuova strategia valutativa, che ponga l'attenzione soprattutto sul processo dell'apprendimento, non solo sull'efficacia del processo, tenendo presente, sempre, che l'errore è un'informazione, non una mancanza.

Qui occorre aprire una parentesi sulla dimensione valutativa come parte fondamentale della progettazione di un intervento formativo. Il progetto è una specie di anticipazione dei fatti, «un'idea, una rappresentazione mentale (...) che si espone per forza di cose alla valutazione, prima di tutto in termini di efficacia di una previsione che si è realizzata o meno»²⁰.

Su questo argomento è utile mettere a confronto due culture diverse.

Nel pensiero occidentale dobbiamo registrare un fallimento sul tema dell'efficacia e della sua misurazione. Il pensiero orientale, al contrario, non misura l'efficacia partendo dal progetto, cioè da una previsione, ma opera immergendosi nella situazione reale, di cui legge le potenzialità. L'efficacia dunque, nel pensiero orientale, è basata su un esame preciso della realtà, elimina l'idea di modello, assume la logica del processo: la valutazione non punta sul risultato, ma rimanda continuamente alla prospettiva del cambiamento, si apre sempre alla dimensione temporale.

Su questo aspetto l'educazione scolastica e la formazione aziendale possono convergere, credo: partendo dall'analisi delle forze in campo, dei rapporti tra loro, potremmo migliorare la nostra efficacia in tutti i settori, anche in quello lavorativo. E certamente potremmo affrontare anche il fenomeno di massa dell'analfabetismo funzionale, che meriterebbe da solo un approfondimento e che in questa sede non è possibile trattare.

²⁰ C. Xodo, *Efficacia in educazione?*, in Nuova Secondaria, 9, 1999-2000, pag. 15 e segg. Cfr. anche F. Jullien, *Trattato dell'efficacia*, Einaudi, Torino, 1988. Il testo di F. Jullien è citato nell'articolo di C. Xodo.

6. Un punto in comune tra l'educazione a scuola e la formazione in azienda?

Tornando al tema di partenza, occorre aggiungere che in Occidente negli ultimi vent'anni l'idea stessa di lavoro è profondamente cambiata: è caduto il mito dello sviluppo economico illimitato, è aumentato il tasso di disoccupazione, soprattutto giovanile, è crollata la corrispondenza tra la professionalità acquistata nel corso degli studi e l'offerta di lavoro. Non ha quindi molto senso chiedere al sistema economico il modello che costituisca l'ossatura di un progetto educativo.

Eppure questo, soprattutto questo, si fa oggi nella scuola, sempre nascondendo, nel *furor paedagogicus* che si nutre di articolate argomentazioni, lo scopo ultimo: l'appiattimento sulla logica economicistica.

Osserviamo che, paradossalmente, la convergenza tra gli interessi mercantili e gli obiettivi educativi e formativi della scuola permane, ma le motivazioni sono diametralmente opposte. Il mercato vuole giovani preparati, flessibili e dinamici per ragioni di profitto, la scuola dovrebbe renderli tali per rispondere alla sua funzione primaria: formare cittadini dotati di spirito critico, capaci di scelte responsabili.

È evidente che formare una persona inserita in un'organizzazione aziendale è un processo diverso dall'educare un bambino o un adolescente. La cultura della formazione insiste sulla "produttività della formazione", ma questo non significa negare la soggettività di chi deve essere formato.²¹

Forse potremmo avviarci alla conclusione riflettendo sulla necessità che per tutta la vita si dovrebbe mantenere una "postura adolescenziale"²², considerando quindi l'adolescenza un non luogo: non un'età anagrafica ma, appunto, un atteggiamento esistenziale che rimane aperto alla scoperta, alla curiosità, anche alla meraviglia. Quando si parla di educazione a scuola, le previsioni sono sempre aperte: questo concetto deve valere per ogni momento della vita e per ogni ambito (formativo scolastico e formativo lavorativo), perché, come diceva sempre un grandissimo educatore come Danilo Dolci, il primo strumento che ciascun individuo ha a disposizione è sé stesso.

Questo strumento va suonato in ogni fase della vita, autoeducandosi, condividendo i risultati dell'esplorazione con tutti, pur restando individui, persone: un termine che, insieme al significato di maschera, ha quello di *per-sonare*, "suonare attraverso". Il verbo richiama a una risonanza interiore in cui il talento si manifesta con coraggio, senza paura di fallire.

L'educazione, insomma, dovrebbe far esplodere idee, generarle continuamente, così come, penso, dovrebbe fare la formazione aziendale, considerando con fiducia che in ogni individuo dovrebbe persistere il dinamismo adolescenziale, la capacità di superarsi continuamente, la volontà di ricerca, di vincere il sé fattivo per realizzare il sé facoltativo, potenziale.

Dunque ogni persona, anche adulta e matura, ha un vissuto che si ricompone continuamente, un'attitudine che ben si attaglia alla nostra società liquida, necessitante di duttilità e flessibilità. Ogni individuo mantiene in sé, con la tensione adolescenziale, il desiderio di imparare proprio del bambino.

Così poeticamente diceva Loris Malaguzzi, pedagogista e fondatore della filosofia educativa reggiana, imitata ovunque nel mondo:

«Il bambino ha/cento lingue/cento mani/cento pensieri/cento modi di pensare/di giocare e

²¹ Cfr. L. Mattalucci, *Culture della formazione: i temi chiave e il dibattito*, Dialoghi, anno IV, n. 1, luglio 2013.

²² Cfr. A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, Franco Angeli, Milano, 2013.

di parlare/cento sempre cento/modi di ascoltare/di stupire di amare/cento allegrie/per cantare e capire/cento mondi/da scoprire/cento mondi/da inventare/cento mondi/da sognare./[...] Gli dicono:/di scoprire il mondo che già c'è/e di cento/gliene rubano novantanove./Gli dicono:/che il gioco e il lavoro/la realtà e la fantasia/la scienza e l'immaginazione/il cielo e la terra/la ragione e il sogno/sono cose/che non stanno insieme./Gli dicono insomma/che il cento non c'è./Il bambino dice:/invece il cento c'è».²³

7. E il merito?

Lascio per ultimo un aspetto che spesso nella scuola (e non solo!) non viene considerato, a mio avviso, con la dovuta attenzione: il merito.

Per decenni è stato considerato un tabù. Parlarne significava entrare in una zona proibita, col rischio di mettere in crisi un intero sistema culturale. Parlarne significava infrangere un sacro precetto, non scritto ma assolutamente vincolante: l'egualitarismo, malamente – molto malamente – inteso.

Intendo premettere che il monito di don Milani è un punto di partenza irrinunciabile, quando ci si addentra in questo territorio: “nulla è più ingiusto che far le parti uguali fra disuguali”.²⁴ Questa affermazione rimane imprescindibile.

Tuttavia, è un dato evidente sul piano storico che il concetto è stato inteso, a scuola, in modo scorretto e ha generato vasti danni.

In generale, nell'ultimo mezzo secolo si è confuso il merito con la meritocrazia, che può anche generare effetti perversi, come una tecnocrazia oligarchica al potere.²⁵

La valutazione formativa (cui prima si è accennato) consente di chiarire che cosa si dovrebbe intendere per “merito”: mentre la valutazione sommativa considera solo il “prodotto finito”, quella formativa, accompagnata auspicabilmente dall'incoraggiamento del docente, punta sulla consapevolezza dello studente, sul suo desiderio di migliorare e di collaborare alla realizzazione di un compito comune. Con fatica, anche: perché il docente ha il dovere di insegnare il piacere della fatica. Spesso, a ogni livello dell'ingranaggio scolastico, si dimentica che consegne troppo facili tradiscono lo studente, ne avvilitano le potenzialità. E poi, con il piacere della fatica, i ragazzi devono apprezzarne la sofferenza: questa è la condizione perché non perdano la tensione, il desiderio di raggiungere un obiettivo.

Nella scuola il merito è considerato in modo riduttivo, come derivato esclusivamente dallo studio. Invece il merito è impegno, passione, curiosità. Perfino ricerca di dignità. Non si merita un voto. Si merita prima di tutto sé stessi. Il merito è dunque intrecciato con la responsabilità, il rispondere alle richieste di sé, oltre che dell'altro.

A questa scuola che valorizza la persona occorre mirare, senza perdersi in derive pseudopedagogiste, che esaltano, con la mistificazione delle “competenze”, un modello di istruzione (e non di educazione) funzionale a un sistema che penalizza i saperi.

²³ Loris Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, in AAVV, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bergamo, 2010

²⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pag. 55.

²⁵ Stefano Zamagni, professore di Economia Politica all'università di Bologna, a tale proposito afferma: “In buona sostanza il pericolo serio insito nell'accettazione acritica della meritocrazia è lo scivolamento- come Aristotele aveva chiaramente intravisto- verso forme più o meno velate di tecnocrazia oligarchica. Una politica meritocratica contiene in sé i germi che portano alla lunga alla eutanasia del principio democratico” (citazione da *Meritocrazia, meritorietà, merito e scuola*, 10/11/2016, ScuolaOggi.org, <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/meritocrazia-meritorietà-merito-e-scuola.flc>)

Concludo con un altro pensiero di don Milani: «Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo».²⁶

8. Bibliografia

- A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, Franco Angeli, Milano, 2013.
- M. Augé, *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*, Castelvecchi, Roma, 2016.
- A. Bajani, *La scuola non serve a niente*, Laterza, Bari-Roma, 2015.
- L. Boella, *Sentire l'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- G. Caliceti, *Una scuola da rifare. Lettera ai genitori*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- R. Casati, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Bari-Roma, 2015.
- M.G. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna, 2009.
- G. Deiana, *Insegnare l'etica pubblica*, Erickson, Trento, 2003.
- H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, La Scuola, Brescia, 2014.
- J. Lacan, *Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014.
- M. Lodoli, *Il rosso e il blu*, Einaudi, Torino, 2009.
- M. Lodoli, *Vento forte tra i banchi*, Erickson, Trento, 2013.
- E. Mancino, *Il segreto all'opera*, Mimesis-Accademia del silenzio, Milano-Udine, 2013.
- R. Mantegazza, *Lettera a uno studente*, Castelvecchi, Roma, 2013.
- R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma, 1997.
- E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, 2008.
- M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.
- K. Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento, 2015.
- A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.
- C. Sini, *Il gioco del silenzio*, Mimesis-Accademia del silenzio, Milano-Udine, 2013.
- J. Spring, *L'educazione libertaria*, Elèuthera, Milano, 2015.
- G. Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2004.
- G. Vacchelli-M. Bellosta, *Eutopia*, Mimesis, Milano, 2013.

²⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., pag. 94.