Per un’istruzione artefice del merito

di *Francesca Borruso, Carlo Cappa, Cristiano Corsini*

Mai come oggi, la complessità e le tensioni che caratterizzano le democrazie avanzate dell’Occidente (Diamanti, Lazar, *Popolocrazia. La metamorfosi delle nostre democrazie*, Bari-Roma 2020; Galli, *Democrazia, ultimo atto?*, Torino 2023; Zagrebelsky, *Tempi difficili per la Costituzione. Gli smarrimenti dei costituzionalisti*, Roma-Bari 2023) pongono sfide inedite ai nostri sistemi d’istruzione. In uno scenario dove la sola costante è quella del cambiamento, infatti, è tanto indispensabile difendere le passate conquiste quanto nutrire nuovi slanci animati da un lucido sentire culturale, sociale e politico (Kambouchner, *Quelque chose dans la tête*, Paris 2019). Solo così, infatti, intraprendendo un cammino comune, si possono creare le condizioni affinché la formazione dei futuri cittadini e delle future cittadine possa mantenere in equilibrio le sue molte finalità: dall’acculturamento al pensiero critico, dall’orientamento all’emancipazione individuale e collettiva (Biesta, *World-center Eudcation. A View for the Present*, New York-London 2021). Ciò richiede un confronto ampio e disteso tra tutti gli attori coinvolti nell’istruzione, nonché l’accettazione della costitutiva pluralità delle prospettive con le quali pensare scuola e università. È un processo, questo, che riguarda e chiama in causa la società nella sua totalità, pur nel pieno riconoscimento delle competenze scientifiche e professionali, ed è costitutivamente in divenire (Ceruti, Bellusci, U*manizzare la modernità. Un modo di pensare il futuro*, Milano 2023).

Al contempo, però, nei momenti d’incertezza, quando le abituali coordinate di riferimento paiono smarrite, approfittando di quella che potremmo definire una *stanchezza* della democrazia, si assiste al puntuale riemergere di dogmatismi vecchi e nuovi che, per interesse o per ignoranza, sono propagandati come scelte risolutive tanto consolatorie quanto opache (André, *Le nouvel âge de la bêtise*, Paris 2023; Taussig, *Le système du complotisme*, Paris 2021). Alimentando inquietudini e insoddisfazione, vi è chi, per costruire consenso, invita a imboccare facili scorciatoie e a operare rassicuranti semplificazioni, dando così l’illusione di poter superare dubbi e difficoltà facendo ricorso a formule vuote che, spesso, si rivelano dannose. Simili derive, d’altronde, non riguardano solo l’istruzione, ma minano la tenuta politica e sociale delle nostre democrazie, indebolendone quell’essenziale capacità di rivolgere verso loro stesse una costante interrogazione. Con il preciso intento di contrastare lo scadimento del dibattito pubblico sull’istruzione, Proteo Fare Sapere desidera innanzitutto prendere la parola riguardo a un argomento che, da più di un anno, tiene banco nel nostro paese, la nodale questione del merito, denunciandone un uso strumentale e proponendone una lettura concettuale e storica, per poi offrire considerazioni su elementi ritenuti imprescindibili affinché scuola e università possano essere, ancora, vitali eredi delle vigorose aspirazioni della Costituzione italiana.

 La nuova titolazione del Ministero di viale Trastevere, in cui il termine “istruzione” è ora affiancato da quello di “merito”, ha scatenato forti reazioni sia favorevoli sia contrarie, risultando comunque un’operazione di grande efficacia comunicativa. Tale modifica, infatti, intende proclamare una cesura con il passato, rivendicando di aver compiuto quel cambio di passo necessario per superare il precedente lassismo e per instaurare l’indispensabile rigore per ripristinare la dignità della scuola. Solo a queste condizioni, ci è ripetuto con insistenza, potrà essere finalmente accantonato l’imperante “buonismo” che, invece di premiare i migliori e aiutare i fragili, livella qualunque differenza: l’inclusione di tutti e tutte sarebbe così perseguito solo attraverso una progressiva riduzione di ciò che è richiesto agli studenti, sia sul versante degli apprendimenti sia su quello della condotta. Una siffatta narrazione dei presupposti e degli obiettivi che dovrebbero sorreggere le iniziative del Ministero, oltre a ignorare le annose controversie riguardo al concetto di merito e ai suoi diversi utilizzi in ambiti tra loro eterogenei, favorisce sterili contrapposizioni e sequestra spazio a qualunque dibattito costruttivo. In particolare, dopo diciotto mesi dall’insediamento dell’attuale esecutivo, riteniamo doveroso stigmatizzare un simile espediente di mera facciata, evidenziandone le debolezze concettuali e fattuali.

Riguardo alle criticità teoriche, innanzitutto, occorre notare come l’aver aggiunto “merito” a “istruzione”, invece di essere una semplice enfasi o, addirittura, una bussola ideologica, circoscriva e definisca i significati di entrambi i termini. Più precisamente, tale aggiunta, in realtà, si rivela una sottrazione che ritaglia il campo semantico. Il merito, infatti, se posto accanto all’istruzione, cioè al suo esterno, si configura come un elemento a essa estrinseco, una qualità che appartiene al singolo individuo e che, in quanto attributo personale, deve essere misurato e premiato. Alla scuola, quindi, non è dato il compito di creare le condizioni affinché ciascuno possa diventare meritevole, nel pieno rispetto del mandato costituzionale, preferendo attribuirle una funzione giudiziaria che ratifica, con non ben definiti parametri, i meriti che già si posseggono (Ferrari, Maranesi (a c. di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Brescia 2023). Nel porre una accanto all’altro istruzione e merito, quindi, si depaupera la ricchezza trasformativa del processo di insegnamento/apprendimento, confinando il ruolo della scuola nel recinto di un esercizio notarile che, immancabilmente, replicherà le diseguaglianze economiche e sociali di partenza, non permettendo a ciascuno e ciascuna di mettersi alla prova e di far sbocciare le proprie potenzialità. Né fondata sul merito né meritocratica, tale visione immiserisce e mortifica l’istruzione.

Le ripercussioni fattuali di questa impostazione si possono osservare nelle iniziative legislative che, quasi senza alcuna resistenza da parte di insegnanti o del mondo della cultura, sono state approntate per scuola e per università: la nuova formazione iniziale degli insegnanti, contentini di corto respiro ai precari, la frustrazione delle aspirazioni dei giovani, la riforma della valutazione nelle scuole primarie, l’accentuazione del voto in condotta e la proroga dei concorsi riservati alle progressioni di carriera per i docenti strutturati negli atenei, tutti questi provvedimenti si trincerano dietro una supposta valorizzazione del merito che, in un regime di malintesa efficienza, le istituzioni della Repubblica misurerebbe per distribuire premi e punizioni. Riassumendo, dunque, si deve amaramente constatare che l’appello al merito è solo un maldestro sotterfugio per evitare di affrontare le tante problematiche che, invece, richiederebbero un responsabile impegno collettivo e un ascolto attento da parte dei decisori politici.

Accanto a tale analisi dell’arbitrario utilizzo dell’idea di merito da parte dell’attuale Governo, abbiamo inteso ripercorrere brevemente questo concetto sul piano storico, per disvelare quegli impliciti del discorso che a noi sembrano essere stati negli ultimi anni dimenticati. Decodificare il concetto di «merito» significa interpretarlo alla luce del ruolo e delle funzioni che intendiamo attribuire alla scuola all’interno di una determinata comunità sociale: va quindi calato nella storia e nell’intreccio strutturale e conflittuale, che esiste fra le istanze socio-culturali, economiche, istituzionali, normative e di mentalità (M.A. Manacorda, *A. Gramsci. L’alternativa pedagogica*, 1971); e, ancora, va proiettato nel futuro in relazione ad una progettualità politico-pedagogica il più possibile consapevole, poiché i contenuti che attribuiremo a questo ‘termine’, saranno quelli che daranno forma a una idea di scuola e di comunità sociale, obbligandoci a ripensare quali scenari di umanità futura intendiamo costruire.

La scuola gentiliana, come è noto, era una scuola fortemente selettiva (sia in ingresso, sia in itinere, sia in uscita); classista, ossia che distingueva i percorsi formativi in base alle diverse stratificazioni sociali, prevedendo una formazione dei ceti dirigenti centrata sulle “arti liberali” e quella dei ceti intermedi, invece, più professionalizzante e che, nella maggior parte dei casi, non dava accesso all’università. Era una scuola che auspicava poca mobilità sociale tanto che i rari cooptati tali restavano (J. Charnitzky, *Fascismo e scuola*, Firenze 1994; M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari 1981; M. Raicich, *Scuola cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa 1981).

Definito da Piero Calamandrei il privilegio dell’istruzione «il più odioso dei privilegi politici che nella società capitalistica la ricchezza conferisce agli abbienti» (*Scritti e discorsi politici*, a cura di Norberto Bobbio, Firenze, pp. 194), il diritto all’istruzione trova perciò posto nella Carta costituzionale, proprio perché si colloca a fondamento dello stesso esercizio della democrazia, la quale non può esistere né svilupparsi con una popolazione analfabeta (L. Basso, *Il principe senza scettro*, Milano 1958).

Ed infatti, la scuola disegnata dalla Costituzione può essere definita in opposizione al modello gentiliano, poiché è una scuola «aperta a tutti», affermazione quest’ultima che non deve sembrare pleonastica anche in relazione all’orrore delle leggi razziste sperimentate nel 1938; ed è caratterizzata dalla garanzia all’esercizio del libero insegnamento, indenne, il più possibile, dalle passate strumentalizzazioni politiche che avevano reso la scuola un avamposto della propaganda di regime. Ancora, l’articolo 3 nel sancire l’impegno delle istituzioni alla rimozione delle diseguaglianze di ordine economico e sociale che di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona umana e della democrazia, non può che con-determinare l’idea stessa di merito che diventa ermeneuticamente inclusiva di un’idea di giustizia sociale, nella quale anche la scuola deve impegnarsi per combattere, alla radice, le secolari diseguaglianze socio-economiche e culturali esistenti fra gli individui. Una scelta secondo la quale il valore dell’eguaglianza non significa uniformità ma giustizia e riconoscimento fra pari (C. Galli, *Democrazia, ultimo atto*?, Einaudi 2023). Inoltre, quell’impegno esprimeva la presa in carico del lungo e delicato processo di defascistizzazione che si sarebbe dovuto intraprendere, nella consapevolezza che, ieri come oggi, un’autentica democrazia richiede un intervento educativo su più livelli: normativo, istituzionale, relazionale, della vita pubblica e privata e, non ultimo, di mentalità diffusa. La scuola, così, aveva un ruolo cardine nel progetto di costruzione di una società democratica e antifascista, educando al dialogo democratico come habitus mentale (J. Dewey, *Democrazia ed educazione* 1916), alla solidarietà e alla cooperazione, alla ricerca scientifica come dimensione dialogica, cooperativa e antidogmatica. E a influire, così, attivamente nella costruzione dei destini individuali, non più definiti solo in virtù di una appartenenza di censo e di classe, bensì con-determinati dalla capacità di potersi autodeterminare esercitando la propria libertà.

Come è noto, traghettare la società italiana da una democrazia formale a una sostanziale è stato ed è ancora oggi un processo complesso non solo perché tante erano le resistenze politico-culturali in una società come quella italiana caratterizzata da forti e non sempre sotterranei venti reazionari (L. Borghi, *Educazione e autorità nell’Italia moderna*, Firenze, 1951); ma anche perché tradurre concretamente i valori costituzionali non era una questione pacifica nella società di quegli anni (L. Canfora, *La democrazia. Storia di un’ideologia*, Bari-Roma 2004).

 Sarà solo a partire dagli anni Sessanta e con i primi governi di centrosinistra che, finalmente, avrà inizio una trasformazione più democratica della scuola: dalla riforma della scuola media unica del 1962, ai decreti delegati del 1974; dalla liberalizzazione del 1969 degli accessi all’università indipendentemente dai diversi percorsi di scuola secondaria, all’introduzione del tempo unico nella scuola elementare nel 1971; dall’abolizione, nel 1977, delle classi differenziali, alla legge del 1979 che rinnova i programmi e i contenuti della scuola media in prospettiva democratica e interdisciplinare. Riforme importanti, chiari indizi di una mutazione profonda della mentalità in prospettiva democratica, ma che, nell’applicazione di norme e prassi pedagogiche, continueranno a scontrarsi con il permanere di sacche di mentalità conservatrice, come ha dimostrato la celebre inchiesta di Barbagli del 1972, *Le vestali della classe media*, documento prezioso della presenza di una classe docente avversa alla riforma della scuola media unica, proprio per ragioni classiste.

Eppure, malgrado la sua trasformazione in scuola di massa già dalla fine degli anni Sessanta, la scuola italiana ha in parte mantenuto, seppure con percentuali inferiori rispetto al passato, il suo volto selettivo, continuando a colpire le classi socio-economiche più deboli. I dati Istat (2022) segnalano un’evasione scolastica dell’11,5% (del 13,6% tra i ragazzi e del 9,1% tra le ragazze), con una differenza di quasi 2 punti rispetto ai valori medi europei. Ancora, nell’anno scolastico 2021-2022, le percentuali più elevate di bocciature si sono registrate negli istituti professionali e tecnici (12,3%), a fronte dei licei in cui la percentuale di bocciati è stata del 5,9%. Una discriminazione di classe, alla quale dobbiamo aggiungere quella di genere, tuttora presente, ad esempio in relazione alle STEM, ossia quell’autosegregazione formativa che conduce le donne a scegliere prevalentemente percorsi umanistici o di cura per ragioni connesse al permanere di antichi stereotipi sessisti, come dimostrano in modo eclatante i corsi di laurea in Scienze dell’Educazione frequentati per il 96% da donne. Una discriminazione alla quale dobbiamo ancora aggiungere quella che colpisce gli studenti immigrati di 1° e di 2° generazione, i quali scelgono prevalentemente gli istituti tecnico-professionali, incrementando quella riserva di manodopera a basso costo – in un mondo del lavoro sempre più anomico –, che resta un serbatoio indispensabile per il mantenimento delle società capitalistiche post-moderne (A. Dal Lago, *Non persone. L’esclusione dei migranti in una società globale,* 2004). Immigrati rispetto ai quali il ministro Valditara ha riproposto, in questi giorni, l’istituzione delle classi differenziali, ricordandoci ancora una volta come il tempo storico non proceda lungo una linea retta, ma conosca degli improvvisi ritorni al passato (F. Braudel, *Una lezione di storia*, Torino, 1988).

. D’altronde, la tradizionale distinzione fra cultura classica e tecnica, quest’ultima modellata su conoscenze strumentali più aderenti al mercato del lavoro, è stata recentemente ribadita dalla proposta del Ministro che ridimensiona di un anno la durata degli istituti tecnici, affidando parte di questa formazione a soggetti provenienti dal mondo del lavoro e dall’imprenditoria (M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, 2019).

In questa prospettiva ci sembra utile ricordare le analisi centrate sul funzionamento delle istituzioni (G. Lapassade, *L’analisi istituzionale*, 1971; L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di stato,* 1976; P. Bordieu e J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970; M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, 1970; F. Basaglia, F. Ongaro Basaglia, *L’istituzione negata*, 1968;) le quali non solo hanno evidenziato l’incompiutezza della rivoluzione democratica auspicata, imbrigliata dentro conflittualità sociali, paradossi istituzionali e occultamenti ideologici, ma hanno disvelato alcune questioni che, probabilmente, seppure in modo diverso, continuano a permanere nel presente.

Una delle questioni è relativa alla difficoltà di realizzare una pedagogia autenticamente attiva e democratica dentro una struttura organizzata in modo autoritario. Sostenere la realizzazione dei principi della partecipazione democratica in ambienti sostanzialmente non idonei a tale scopo, può significare non solo fallire, ma anche operare una devitalizzazione di quei principi che vengono ad essere privati della loro significatività. Non possiamo mistificare il fatto che, ancora oggi, l’esperienza che si compie a scuola sia inscritta dentro una logica autoritaria: l’organizzazione degli ambienti e delle aule, il tempo cadenzato da orari, i programmi imposti, i registri e, poi, gli esami, i voti, le sanzioni disciplinari, tutti questi sono elementi che distribuiscono tempo, spazi e risorse secondo logiche di razionalizzazione, efficacia, efficienza e, soprattutto, di controllo sugli individui. Aspetti certamente difficili da scardinare, visto che la scuola è un organismo formalizzato, ma che costituiscono nel loro insieme ‘il rituale scolastico’ sul quale viene sacrificata l’individualità degli alunni, dentro una concezione del sapere che è sempre più burocratizzata, parcellizzata, controllata, somministrata. La vitalità, già a livello senso-motorio, viene progressivamente ridotta nel perimetro della classe e del banco; il programma, l’esame e il voto rappresentano la comunicazione che intercorre tra docente e discente, prassi valutative concepite prevalentemente in funzione premiale o punitiva e non come occasione di arricchimento dei processi di insegnamento e di apprendimento ingabbiano insegnanti e studenti dentro le logiche dell’istituzione, svalutando la relazione educativa che dovrebbe essere centrata sulla valorizzazione delle personalità coinvolte. In un contesto così strutturato, si corre il rischio paradossale che l’intervento contrario o atipico dell’insegnante, che intenda sperimentare forme di libertà e di cooperazione, venga frainteso. Frainteso sul piano emotivo (poiché non è più possibile ritrovare la rassicurazione tipica di chi, sottomettendosi all’autorità, si deresponsabilizza), sul piano della comprensione del messaggio che contrasta l’istituzione e le esperienze precedenti di segno diverso e, infine, sul piano del rendimento, ove non si rinunzi a mantenere, come misura, i tradizionali criteri del successo scolastico.

Ci sembra emblematico che oggi ritorni il tema della disciplina scolastica, intesa come una questione indispensabile per rafforzare il riconoscimento del ruolo educativo della scuola. In quanto studiosi di educazione non possiamo esimerci dal ricordare che il tema della disciplina scolastica, di cui non vogliamo negare l’importanza per il mantenimento di una istituzione democratica fondata sul rispetto delle regole, sia portatrice di una lunga storia di tecniche disciplinari volte all’interiorizzazione della sottomissione all’autorità (M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, 1971). Tecniche eclatanti quelle del passato (le punizioni corporali), più dolci e sofisticate quelle moderne, ma non per questo meno pervasive, che impongono una riflessione profonda prima di essere amplificate e corroborate. Rimproveri verbali, sospensioni, espulsioni da scuola nei casi più gravi, voti in condotta penalizzanti più che una funzione educativa, servono a reintegrare una severa e malintesa credibilità dell’istituzione che, invece, andrebbe costruita su altre basi.

La generalizzata ritrosia ad assumere un atteggiamento scientifico per orientare in senso autenticamente educativo e democratico lo sguardo sui processi di insegnamento e apprendimento contrassegna anche le scelte effettuate sulla valutazione. Da questo punto di vista, la marcia indietro rispetto al cambiamento nella valutazione nella scuola primaria che era stato sancito nel dicembre del 2020 col passaggio ai giudizi descrittivi rappresenta, per due motivi, una decisione paradigmatica.

In primo luogo, essa recide i legami tra scelte politiche e ricerca scientifica, orientando in senso selettivo il processo valutativo. È stato, infatti, messo in discussione un sistema di valutazione periodica e finale che, finalmente, rispecchiava gli sviluppi della ricerca in ambito valutativo. L’O.M. del 4/12/2020 recepiva tali sviluppi, ancorando la valutazione sulla scheda a una descrizione dei progressi mostrati da alunne e alunni nello svolgimento di concrete attività collegate a specifici obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina. Mettere in discussione questa scelta, conferendo nuovamente centralità a voti come “insufficiente”, “buono” e “ottimo” per ogni ambito disciplinare, significa sganciare la valutazione dai processi di apprendimento, per identificare gli individui coi giudizi sulle loro competenze. Indebolire la portata informativa della valutazione equivale a comprometterne l’efficacia educativa e rafforzarne la sua funzione sanzionatoria e selettiva.

In secondo luogo, questa decisione è assunta senza aver prestato ascolto al mondo della scuola. Si segnala come la marcia indietro sia stata motivata facendo riferimento a una presunta inefficacia comunicativa della nuova valutazione, senza però aver compiuto alcuna indagine sistematica presso le comunità scolastiche per verificare se e quanto questo fosse un punto di debolezza realmente diffuso. Si torna indietro senza aver sottoposto alla prova dell’esperienza le scelte effettuate, senza un monitoraggio in grado di apportare conoscenze riguardo ai punti di forza e ai processi sui quali sarebbe stato necessario intervenire.

Così, come la decisione assunta sulla valutazione nella scuola primaria, anche quella relativa all’introduzione degli esiti delle prove standardizzate nel curriculum dello studente è sintomatica della tendenza a ignorare quanto appreso in decenni di ricerca pedagogica, didattica e docimologica, per assumere provvedimenti che rischiano di compromettere i processi di apprendimento e insegnamento e di ratificare, cristallizzare e legittimare le disuguaglianze di partenza. Da oltre quarant’anni, sappiamo che se i risultati di test standardizzati vengono impiegati non solo per gettare luce sui punti di forza e di debolezza del sistema d’istruzione ma anche come obiettivi educativi da raggiungere – e il loro inserimento nel curriculum comporta questo effetto – a farne le spese sarà la qualità dei processi didattici, che verranno finalizzati alla mera trasmissione di quanto rilevato con tali prove. Sappiamo altresì che, in assenza di adeguati interventi sul tessuto sociale ed economico, una simile scelta addosserebbe a scuole, insegnanti e studenti dei contesti più fragili tutto il peso delle iniquità che caratterizzano il nostro Paese.

La scuola merita una diversa valutazione, una valutazione in grado di entrare nel merito dei processi di insegnamento e apprendimento per arricchirli e non per produrre e legittimare graduatorie di sommersi e salvati.

Alla luce di quanto fin qui detto, ci sembra possibile poter dire che le scelte politiche attuali vadano nella direzione di una scuola autoritaria, omogenea al mondo del lavoro e alle divisioni sociali, un’istruzione fondata su una selezione di classe che è stata solo posticipata, per rivelarsi nel passaggio tra la scuola secondaria di I e II grado e in quest’ultima, in una nuova chiusura lobbistica delle professioni intellettuali, supportando un’idea di merito che corre il rischio di camuffare gli interessi egoistici delle classi egemoni. Urge, dunque, decidere, con progettualità politico-pedagogica, se la scuola debba essere declinata come educazione volta all’emancipazione degli individui, attenta alle differenze, inclusiva, centrata sul dialogo democratico, secondo traiettorie di conquista di nuovi spazi di libertà e di giustizia sociale; oppure se essa vada intesa come condizionamento educativo esterno indifferente al processo di crescita individuale e collettivo. Urge, insomma, assumersi la responsabilità decisiva della scelta.