

# Un “quadro” per la formazione scolastica

---

di Marco Milella

---

## Abstract

*La percezione di un contesto di relazioni “accade” sulla linea di frontiera aperta tra ciò che fa da contenente e ciò che è contenuto in esso. Tutto ciò infatti che si “appiattisce” sulla cornice rischia di essere dato per scontato e di far sentire, quindi, la propria influenza in maniera preponderante. Tale influenza si manifesta malgrado la definizione o l’auto-definizione che un contesto si dà. Per un contesto formativo scolastico, quindi, il rischio si palesa quando non si riconosce in esso la sempre presente potenzialità de-formativa di ciò che è chiamato formativo. Per questi motivi si propone un “quadro” che consideri la scuola come un contesto nel quale non tralasciare quei particolari, di solito trascurati, che tanto contribuiscono a facilitare od ostacolare i processi formativi autentici.*

Parole chiave:

**quadro per la formazione, contesto relazionale, scuola, distinzione formativa**

*The perception of a context of relations “occurs” on the open border-line between its container (the frame) and its content (the picture). In fact all that becomes “flattened” on the frame risks to be taken for granted and risks to have a major influence on the context. Such influence appears in spite of the definition or the self-definition that a context takes up. Therefore the risk for a formative school context appears when we don’t see in it the ever present deformative potentiality of what is called formative. For these reasons we propose a “picture” which considers school as a context where we must not leave out those details, usually neglected, which contribute, in a remarkable way, to facilitate or to hinder the actual and original formative processes.*

Key words:

**formation frame, relational context, school, educational distinction**

## 1. Contesti relazionali e formazione

Come opzione metodologica si assume, nel presente lavoro, che un contesto sia caratterizzato anche dalle proprietà delle relazioni tra l'osservatore e il contesto stesso (Maturana, Varela, 1985; 1992). Quest'ultimo si presenta come un insieme di relazioni ricorrenti che costruiscono "contorni" distinguibili per percepire, concepire e comprendere i vissuti propri e altrui. Gli stessi contorni, nel contempo, contribuiscono a modificare le relazioni che li hanno fatti emergere. Un contesto deve essere circoscritto, per sussistere ed evolversi. Il suo riconoscimento può essere considerato già una forma di apprendimento che permette di dare significato a ciò che emerge in esso. Questo apprendimento consente alle "figure", che si delineano nel contesto, prima di apparire su uno "sfondo", poi di "scivolare" continuamente verso l'identificarsi con lo sfondo stesso o con parte di esso, per lasciare spazio a nuove "emergenze". Individuare una delimitazione corrisponde al primo passo per esperire quella forma tipicamente umana di vita che viene chiamata conoscenza, ossia per operare una *distinzione*<sup>1</sup> che permetta di andare oltre il limite stesso. In questo modo, apprendere vuol dire anche *tradurre* e trasferire, da un contesto a un altro, idee e vissuti personali. Distinguere implica anche costruire un quadro che incornici una parte della nostra esperienza. Questa delimitazione di un quadro diviene una scelta obbligata, tenuto conto della necessità di scandire un'esperienza, per viverla, e sottrarla – anche e sempre parzialmente – al flusso continuo e caotico dell'abitudine quotidiana. Dare una "punteggiatura" alla corrente comunicativa è indispensabile per qualsiasi comprensione. Comprendere e apprendere sono anche una forma di *semplificazione* e di chiarificazione delle realtà e delle esperienze vissute: ciò significa che i *vissuti* possono assumere un significato attraverso una *selezione* di essi, su cui puntare l'attenzione. In un certo senso, nel comprendere, si trova ciò che si è prescelto, considerandolo "degno" di interesse. Certamente esiste un rapporto fra la selezione effettuata e tutto il fluire della realtà; è proprio questa relazione a essere chiamata: *distinzione*. Distinguere, infatti, equivale a stabilire una *differenza*, una relazione che offre un'occasione di apprendimento. Distinguere è la base per *definire* e *descrivere*.

Il linguaggio è la facoltà con la quale isoliamo le azioni, le interazioni e le raggruppiamo in categorie. Queste ultime sono frutto di astrazioni

1 "L'operazione cognitiva basilica che facciamo come osservatori è l'operazione di distinzione. Con questa operazione noi specificiamo una unità come entità distinta da uno sfondo, caratterizziamo sia l'unità che lo sfondo con le proprietà di cui questa operazione le dota, e specificiamo la loro separabilità" (Maturana, Varela, 1985, p.32). Cfr. anche: Piaget (1973), Von Foerster (1987) e Maturana (1993).

che trovano aspetti simili in parti diverse. Il linguaggio è anche il *luogo* nel quale ci identifichiamo con l'insieme delle nostre distinzioni e differenze, il *luogo* nel quale il nostro modo di conoscere (nel senso più ampio possibile) diviene il nostro modo di essere. Il linguaggio verbale ci permette di distanziarci dall'esperienza, usando le parole per le cose, le *mappe* per i *territori* (Korzybski, 1958; Bateson, Bateson, 1989). Le modalità di questa codificazione differiscono tra le culture, ma in ognuna di esse è imprescindibile la funzione educativa dei linguaggi nel comprendere il mondo che ci circonda e nell'orientarci in esso. Molti linguaggi esplicativi, però, rimangono all'interno di una logica lineare nella quale manca la possibilità di rendere conto dei contesti relazionali e formativi della vita. Questi ultimi sono caratterizzati da una relazionalità sempre circolare che ricomprende anche chi si trova a tracciare la distinzione necessaria per entrare nel contesto stesso, ossia nel "quadro" che ha selezionato<sup>2</sup>.

Comprendere è una capacità e un'attività relazionale che comporta non solo acquisizione di contenuti, ma anche modificazioni delle proprie modalità di apprendimento. Assumersi la responsabilità di queste ultime – soprattutto in età adulta – diviene formativo e auto-formativo. Anche per questi motivi, affinché questa conoscenza divenga relazionalmente formativa, la delimitazione e il riconoscimento del contesto stesso non devono mai essere rigidi e assoluti, ossia, in senso etimologico: *assoluti*, sciolti, staccati da altri contesti. D'altra parte, l'etimologia del termine "contesto" rimanda all'idea di intreccio che, nei processi formativi, è essenzialmente relazionale. In realtà, nessun contesto, così come è stato descritto, può sopravvivere immobile, come se fosse separato da altri contesti: ogni demarcazione si pone in un ambito più ampio che è stato, appunto, delimitato e che diviene lo sfondo sul quale emerge la partizione. Ogni contesto, per essere tale, è interdipendente da altri contesti. Se così non fosse, sarebbe compromessa irrimediabilmente la sua conoscenza, evoluzione e responsabilizzazione formativa. Malgrado tutto ciò, però, un pericolo di cristallizzazione da parte dei contesti relazionali è, per così dire, congenito: esso sorge nella auto-percezione falsa di auto-sufficienza e nel conseguente agire di coloro che costituiscono i contesti stessi. Parallelamente, anche ogni singolo corre lo stesso rischio di pensarsi autosufficiente e autarchico.

Per argomentare circa il significato formativo di un contesto come quello scolastico, è necessario sempre – e ancora di più nel momento sto-

2 Si può cominciare a sostenere che una buona metafora dello studiare un contesto – come si affermerà in seguito – può essere quella di dipingere un quadro – come *Galateria di stampe* di M. C. Escher – nel quale "entra" anche l'autore del dipinto stesso. Cfr. Varela (1988).

rico attuale – decidere con quali parametri si intenda indagare e delineare il settore prescelto. Un formatore ha bisogno di crescere continuamente in questa consapevolezza, sapendo che non potrà mai raggiungere una padronanza assoluta di essa, mentre potrebbe e dovrebbe sempre – anche se faticosamente – farsene carico responsabilmente. Ciò significa che la descrizione e la definizione di un contesto si costruisce attraverso:

- le relazioni tra chi definisce e chi (singolo e gruppi) è definito;
- i rapporti che hanno fatto emergere e caratterizzano dall'interno, rendendolo auto-percepibile e auto-definibile, il contesto stesso;
- le *aspettative*, su se stessi e su gli altri, di tutti coloro che sono coinvolti in queste interazioni.

Tale scelta si paleserà, nel caso della scuola, nel considerarla essenzialmente un contesto relazionale dal quale bisogna evincere la dimensione formativa, senza darla per scontata a priori. Non soltanto, infatti, il singolo formatore – nella fattispecie scolastica, l'insegnante – è condizionato dall'*esistente* nell'"apprendere" come "vedere" la scuola, ma anche egli influenza la situazione che lo circonda, in cui apprende.

È importante impegnarsi in uno sforzo di definizione (o di ri-definizione) di ciò che troppo spesso si dà per conosciuto, cercando di trovare il *formativo* non tanto nelle dichiarazioni di principio o di intenti, quanto nel rapporto fra le suddette dichiarazioni e il loro sfondo relazionale che permea di sé la concretezza della quotidianità. Seguendo la lezione batesoniana, si può partire non con un'unica definizione di ciò che qualifica una scuola come formativa, ma con una *definizione* (almeno) *doppia* (Bateson, 1976, pp. 56-57; Bateson, 1984, pp. 97-99): che dica non solo cosa si ritiene *formativo*, ma anche cosa *non* si ritiene *formativo*, ossia cosa si reputa *de-formativo*. Paradossalmente non si può mai apprendere totalmente un contesto relazionale, pur essendo esso stesso la culla di ogni apprendimento possibile. In ogni contesto possono rimanere oscuri, anche se in minima parte, alcuni aspetti che condizionano e orientano l'apprendimento e l'auto-apprendimento del contesto. E, nel caso di un contesto *formativo*, questi aspetti riguardano soprattutto i suoi effetti *de-formativi*.

## 2. Scuola e relazionalità

Il riconoscimento di una presenza *deformativa*, che si situi sullo sfondo di un intento *formativo*, può dar vita a una metodologia dinamica, adattabile ad aree concentriche di vita sociale e personale. Praticamente, a partire da esperienze personali e/o di piccoli gruppi, si può risalire, circolarmente, a un vastissimo campo storico-politico, arricchiti dai messaggi raccolti e costruiti durante questo percorso. Tutto ciò serve a non dimenticare che la scuola è stretta (perfino *co-stretta*) e si rispecchia nell'ambito sociale che

la contiene, nonché a delimitare necessariamente – in questa sede – il campo di studio, scegliendo di puntare l’attenzione sul rapporto tra apprendimento e relazioni nel contesto scolastico.

Nel caso della scuola, il pericolo più subdolo – sia per il singolo formatore/insegnante, sia per l’intero gruppo a cui appartiene – è quello di aderire passivamente all’ipotesi che tutto ciò che avviene in un contesto, che si auto-etero-definisce “formativo”, lo sia o lo diventi tautologicamente e quasi “magicamente”, senza un continuo impegno costruttivo e ri-costruttivo. Negare la sempre possibile *tara di deformazione* – anche involontaria e inconsapevole – in qualsiasi progetto e azione che si qualifica come formativo significa che le inevitabili e sempre presenti carenze possono essere sottovalutate e agire indisturbate, fino a che non provocano danni eclatanti e, spesso, irrimediabili. Soltanto un orientamento *autenticamente* formativo, critico e auto-critico delle relazionalità può farsi carico, responsabilmente, di prevenire e di correggere la tendenza, dei singoli e dei gruppi, di ignorare ciò che contraddice l’etichettatura e l’auto-etichettatura, formativa, di un contesto relazionale. Una tale responsabilità prevede la consapevolezza che questa forma di ottundimento non possa essere mai eliminata del tutto, ma possa essere contrastata e, in alcuni tempi e spazi specifici, perfino vinta, calibrando saggiamente “rigore e immaginazione” (Bateson, 1984, p.287). Il primo, senza la seconda, porta all’immobilismo; la seconda, senza il primo, reca effimeri risultati eccentrici e conseguenti contraccolpi banalizzanti.

Ricapitolando, allora, anche un contesto scolastico:

- emerge da uno sfondo che si presenta fondato su una regolarità di relazioni che lo caratterizzano e tende a essere percepito dai suoi appartenenti come dato per scontato;
- richiede un’attività di vigilanza e auto-vigilanza su ciò che non viene più messo in discussione e che diventa una degenerazione della qualità delle sue stesse relazioni costitutive. Questa attenzione alla qualità della vita relazionale costituisce un parametro imprescindibile per qualificare, in maniera formativa, un contesto.

Gettando soltanto uno sguardo – per forza di cose non esaustivo – all’odierno contesto scolastico, fruendo della prospettiva relazionale, a cui si è fatto cenno, emergono alcuni elementi. La scuola è anche un’istituzione (etimologicamente: “ciò che si pone”) che si propone di concorrere alla promozione delle capacità e del *desiderio* di apprendimento di *tutti* coloro che ne vengono a contatto. Ed è un contesto di relazioni che si muovono tra il mantenimento in vita dell’istituzione stessa, i cambiamenti continui (che, paradossalmente, contribuiscono alla continuità<sup>3</sup>) e l’anelito

3 Le scuole, come altre istituzioni educative, “risentono significativamente degli scopi

verso mutamenti, che costituiscano un salto effettivo di qualità della vita dei singoli e dei gruppi. In quest'ottica, a fronte delle contrapposizioni ideologiche sul futuro della scuola, la quotidianità della vita scolastica ha sviluppato veri e propri "anticorpi" che "inventano" una sorta di "tradizione" tacita del "fare scuola" che si adatta a "sopravvivere" a quasi tutte le ondate di trasformazioni annunciate. È necessario, allora, mettere sempre in luce queste forme di relazionalità, che persistono senza suscitare clamore. L'educazione scolastica, infatti, si sviluppa in una cultura, tanto che Bruner può sostenere che "il principale contenuto della scuola, vista culturalmente, è la cultura stessa" (Bruner, 1997, p.41). E "l'interesse quasi esclusivo per le prestazioni e per la valutazione ha spesso portato a trascurare i mezzi con cui insegnanti e allievi fanno il loro mestiere nella classe reale, come insegnano gli insegnanti e come imparano gli allievi." (Bruner, 1997, p.99) A questo modo spicciolo, spesso dimenticato, ma permanente va data una nuova attenzione, riconoscendo che ogni insegnante, ogni studente, ogni classe o gruppo d'apprendimento crea "tradizioni" che si esprimono nel realizzare esercitazioni, compiti, saggi ecc., e si fondano sulle potenzialità positive o negative delle relazioni interpersonali<sup>4</sup>. In questi piccoli particolari del tempo scolastico si annidano requisiti importanti per il significato formativo di questo contesto: *essi sono i contorni fraintesi o resi invisibili dei livelli relazionali*. E, naturalmente, quanto più questi dettagli sono trascurati, tanto più fanno sentire la loro azione indiretta, ma molto potente, sul "clima" e sull'"humus" dei contesti. Il loro essere trascurati li fa entrare nella "fisiologia" dei contesti, sfuggendo all'attenzione volontaria dei componenti. Nel corpo umano una fisiologia sana o insana pregiudica, in un senso o in un altro, la salute di una persona. Allo stesso modo tutto ciò che "scivola" nella "fisiologia" di un contesto, ossia in ciò che viene sottratto al pensare e all'agire dichiaratamente volontario e responsabile delle persone, riguardo alle loro modalità di relazione, è altrettanto pregiudizievole per le *condizioni di vita* (ossia per la qualità relazionale e formativa) di quell'ambito. Inoltre, se, in un "quadro" scolastico, la "fisiologia" è compromessa, invece di promuovere la riflessione sul quadro stesso per un comune miglioramento, si cade, anche indirettamente, nella persecuzione di chi cerca di accedere ai livelli "interdetti" del contesto.

Un esempio macroscopico di quanto appena detto è dato proprio dal non riconoscere che – anche a scuola – i livelli di apprendimento rag-

e degli assunti della cultura in cui operano. Anzi, le scuole non hanno altra scelta se non incarnare o combattere i valori della propria" (Gardner, 1999, p.37).

4 In quest'ottica, non è mai trascurabile la dimensione qualitativa e formativa degli incontri che avvengono anche a scuola. Cfr. Buber (1993) e Milan (1994; 2002).

giunti o da raggiungere sono da considerare in parallelo con i livelli relazionali vissuti. Bisogna evitare, però, che una tale affermazione possa essere fraintesa: i livelli relazionali non sono visti in alternativa con i livelli cognitivi. Non si intende, in questa sede, giustificare un mancato apprendimento, ritenendo che esso possa essere compensato dal perseguimento di una presunta qualità dei rapporti tra gli alunni. Al contrario, visto il legame strettissimo che unisce gli *apprendimenti* e le *relazioni*, non si può non evidenziare che non può sussistere alcuna qualità relazionale, senza un qualche contenuto di apprendimento e che, viceversa, quest'ultimo non possa essere soddisfacente, se non è raggiunto all'interno di un alveo di relazioni responsabilmente predisposto.

### 3. Metodologia del “quadro”

Un contesto relazionale non è sempre di immediata percezione ed è importante imparare ed esercitarsi a vederne i “contorni”, soprattutto ai fini formativi. Proviamo, quindi, a percorrere una via che faciliti la ricognizione dei contesti. Se si paragonasse quello scolastico a un *quadro*, naturalmente questa analogia sarebbe limitativa: un contesto relazionale, infatti, va considerato uno scenario dialogico in continuo movimento. I mutamenti, nel tempo e nello spazio, degli scenari li rendono estremamente complessi, nel contempo essi si incontrano anche con i movimenti di chi li vive e li osserva. Solo a fini euristici – ben consapevoli della inevitabile riduzione che si opera nei confronti del reale fluire dei vissuti coinvolti – prendiamo in considerazione il paragone fra un contesto scolastico e un quadro. Innanzitutto un quadro deve “tradurre” la tridimensionalità mobile in una bidimensionalità stabile. Questa traduzione fa perdere la percezione del dinamismo degli eventi, ma consente di dialogare, di ripensare, di “riflettere” su alcuni aspetti più ricorrenti di un contesto.

Va subito detto che l'applicazione formativa di tali attività non deve avvenire – proprio per la limitatezza della traduzione suddetta – con la pretesa che il dinamismo “tridimensionale” si pieghi a quanto emerso dallo studio sul “bidimensionale”. Al contrario, una sorta di metodo che lavori sui *quadri* di relazioni deve essere pronto a calibrarsi, sempre in vista di future applicazioni, a nuove situazioni, nelle quali intravedere anche gli effetti (migliorativi o peggiorativi) apportati dall'operatività scaturita dalle riflessioni, mai conclusive, sui quadri, che si è scelto di esaminare. Si tratta, insomma, di mettere in circolo i tempi dell'operatività vissuta, “tridimensionale”, e quelli della riflessione sui *quadri*, “bidimensionali”. Da un tempo si deve andare all'altro e viceversa, in modo da non dimenticare mai la processualità e l'assoluta incompletezza dei risultati, di volta in volta, raggiunti.

La tela è contenuta in una cornice e, comunque, ha dei confini che la “aprono” e la “chiudono” a uno sfondo più ampio che la contiene. La scuola va collocata nell’ambito più ampio della società e si qualifica tramite una cornice che la definisce come luogo di apprendimento organizzato e pianificato. Il continuo passaggio dal “mondo” della scuola a quello dell’“extra-scuola” è una caratteristica importante, forse trascurata, per studiarne la “composizione” relazionale. Le persone che entrano a scuola, a qualsiasi titolo, vivono anche altre relazioni in altri contesti che le “contengono” prima e dopo il tempo della scuola. L’entrata e l’uscita da scuola può essere considerata, letteralmente e metaforicamente, una prima forma di apprendimento relazionale.

Un contesto di relazioni è anche un contesto di apprendimento, che per essere studiato necessita di essere “fermato”, di essere inquadrato e di essere artificialmente sottratto al suo continuo divenire. In questa prospettiva, il primo apprendimento contestuale scolastico s’identifica con la scuola stessa, intesa sia come luogo e spazio concreti, sia come l’insieme degli incontri che in essa avvengono. Il contesto di relazioni della scuola coincide con il primo apprendimento del contesto stesso o, meglio, delle relazioni che lo fanno emergere dallo sfondo. Entrare a scuola significa *apprendere* la sua *aria*, il suo *clima*, la sua “forza di gravità”. E questo apprendimento – nel luogo deputato all’apprendimento intenzionale e organizzato – non avviene, di solito, direttamente e dichiaratamente. Ognuno lo impara da chi lo precede, apparentemente insieme ad altri che gli sono contemporanei, ma, sovente, lo interiorizza in solitudine, senza confrontarsi sulle premesse e sulle conseguenze di un tale “apprendimento”. Di esso, troppo raramente, qualcuno si assume la responsabilità di impartirlo o di averlo impartito. In questi casi, il contesto scolastico si sovrappone ai processi di *apprendimento* impliciti che vi hanno luogo. Anche il contesto scolastico ha le sue “regole del gioco”, che sono “apprese” e “ri-apprese” silenziosamente, perché altrimenti non sarebbero più sottaciute. Alcune di queste regole si intravedono attraverso quei comportamenti – purtroppo poco frequenti – che *violano* le “furbizie” *insegnate*, indirettamente, dal contesto scolastico. Per esempio, si dà spesso per scontato che gli insegnanti si aspettino di essere, almeno in una certa misura, ingannati dagli studenti (Bagni, Conserva, 2005), perché copiano i compiti: quasi che questa aspettativa fosse funzionale all’autorità del loro ruolo. E, quindi, può capitare che gli alunni, che non si attengono a questa aspettativa, che si autodetermina, siano svantaggiati perché, collocandosi fuori dal contesto dominante, non solo ne sono danneggiati in termini di profitto, ma risultano anche gli unici colpevoli, gli unici capri espiatori (Girard, 1987) del loro eventuale e plateale fallimento.

Se applichiamo a quanto detto il *metodo* di estrapolare un quadro da questo fluire processuale di apprendimenti taciti (Milella, 2003), questo

stesso quadro si presenta pieno di elementi ambigui e che, quindi, assumono un significato diverso da quello di immediata percezione. Procediamo, però, con ordine: innanzitutto assumiamo che anche un quadro è costruito con un linguaggio (iconico) che dà vita a un testo. “Si può chiamare testo qualunque comunicazione registrata in un dato sistema segnico” (Segre, 1981, p. 288). Si sta, dunque, isolando un quadro della vita scolastica e lo si sta esaminando come un testo. È evidente che si sta guardando con interesse qualcosa su cui si è scelto *responsabilmente* di puntare l’attenzione. Anche perché, in questa prospettiva, sono “testi” sia quelli che si percepiscono direttamente, mentre si vivono, sia quelli che si utilizzano per sistematizzare le riflessioni e le conoscenze relative alle esperienze vissute<sup>5</sup>. Pure le persone sono “testi” che richiedono un riconoscimento imprescindibile per la formazione delle identità (Ricoeur, 2005).

Un contesto relazionale scolastico risulta esaminabile, quindi, come quadro e come testo che “scrive” ciò che sarà poi sottoposto a discernimento per incidere, ai fini formativi, sul futuro della vita della scuola. Questo modo – di conoscere vivendo e di vivere conoscendo – è formativo e autoformativo, anche perché attiva la circolarità ermeneutica (Gadamer, 1983) tra il comprendere e il comprendersi di fronte ai “testi”. Un testo, quindi, nasconde e rivela, sempre parzialmente, qualcosa di sé e qualcosa di chi lo interpreta.

Considerare un quadro relazionale come un testo consente di sottoporlo a una serie di indagini che riguardano almeno tre aspetti:

- l’usufruire del termine “rappresentazione” per indicare ciò che si percepisce nel quadro;
- la rinuncia a confondere la rappresentazione e la cosa rappresentata (Girard, 2001, pp.188-189), ossia qualsiasi quadro della scuola non è la *scuola*;
- il concreto ed effettivo, sempre possibile, svincolarsi dei vissuti relazionali formativi, veri e propri, dalla loro definizione e descrizione verbale.

La separazione tra la rappresentazione e la cosa rappresentata può essere esemplificata proprio in alcuni quadri di Magritte, “letti” attraverso la chiave interpretativa di Foucault (1988). Quanto meglio si rompe la somiglianza fra i testi *sulla* formazione scolastica e i processi formativi vissuti,

5 “La nostra esperienza del mondo, che si attua almeno in parte per il tramite di testi, scritti e orali, tende a trasformare in testo qualunque conoscenza, perché ogni conoscenza raggiunge la razionalità mediante la verbalizzazione. Ma la razionalità piena deve saper misurare e controllare questa condanna al logocentrismo, perciò pure la differenza tra oggetti o condizioni di natura verbale e oggetti o condizioni soltanto verbalizzabili: ci sfuggirebbero, altrimenti, le forze agenti nel reale, nell’economia, nella prassi, mentre contempliamo nei testi, o come complesso di testi, il gioco sublime della parola” (Segre, 1981, pp. 289-290).

60

tanto meglio si preservano questi ultimi dal rischio subdolo di contribuire a veicolare ciò che, testualmente ed educativamente, si annuncia di voler prevenire ed evitare. Ciò significa che i testi, soprattutto quelli che non fanno menzione della parte negativa, ossia dei corollari de-formativi della formazione scolastica, non sono di per se stessi portatori di ciò che rappresentano<sup>6</sup>. Viceversa, i “quadri” che mettono in luce ciò che è più pericoloso possono contribuire a “disinnescarlo”, perché smascherano una falsa concezione irenica della scuola. Quanto appena detto non comporta che ci si appiattisca, nei testi dedicati alla scuola, soltanto sugli aspetti negativi e si giustifichi così una fatalistica esaltazione dell’impotenza. Lo sciogliersi del legame di somiglianza automatica di un quadro con ciò che rappresenta – nella fattispecie la scuola – incrementa, *sua vi*, il significato e l’intento formativo o, meglio, meta-formativo. Quest’ultimo si qualifica nel preservare il contesto scolastico dalla *dipendenza*, che è anche un’acquiescenza e una sovrapposizione tra un testo (che *parla*) e ciò di cui parla. Questa rottura di un legame automatico interessa tanto i “quadri” che esplicitano la *de-formazione* e non la generano, quanto i “quadri” che *dicono* di “formazione” e, non generandola, provocano il contrario. Se le rappresentazioni della formazione scolastica *dipendessero* unicamente dai vissuti di insegnanti e studenti, le stesse rappresentazioni non potrebbero parlare di disagio, di de-formazione senza provocare ciò di cui parlano e senza sottomettersi ad esso, ripeterlo. Al contrario, bisogna cercare e trovare nuove e sempre “altre” *modalità* formative di rappresentare le difficoltà della scuola, senza ignorarle perché, in quanto questioni scottanti, possono solo peggiorare. Ecco perché è importante scegliere il “quadro” e i “testi” da esaminare per costruire il *formativo* e prevenire il *de-formativo*. Soprattutto a scuola, infatti, non si può fare formazione autentica se non si smaschera il suo più temibile nemico: quello che non riconosce gli inevitabili prodotti di scarto di ogni processo formativo e li assimila subdolamente agli elementi, dati per scontati, del contesto, percepito e definito come *formativo*. Senza un’opera di sana e perpetua cura relazionale auto-educativa, qualsiasi contesto scolastico, che si ritenga *formativo*, rischia di occultare e di rendere parassiti di questa auto-definizione i più triti e tristi meccanismi di oppressione e di auto-oppressione relazionali.

6 Un esempio eclatante di quanto appena affermato lo si trova nella redazione di alcuni P.O.F. (Piano Offerta Formativa), che sembrano essere pubblicati più come forma di pubblicità della scuola che come documento programmatico.

## Nota bibliografica

- Bagni G., Conserva R. (2005). *Insegnare a chi non vuole imparare*. Torino: Ega.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., Bateson M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Foucault M. (1998). *Questa non è una pipa*. Milano: SE.
- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Girard R. (1987). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi.
- Girard R. (2001). *Vedo Satana cadere come la folgore*. Milano: Adelphi.
- Korzybski A. (1958). *Science and Sanity*. Lancaster (Penn.): Science Press Printing.
- Maturana H. (1993). *Autocoscienza e realtà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maturana H., Varela F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2002). *La dimensione "tra" fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: Cleup.
- Milella M. (2003). *Saperi della cultura e agire formativo*. Perugia: Morlacchi.
- Piaget J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Segre C. (1981). Testo. In *Enciclopedia*, Vol. XVI (pp.269-291). Torino: Einaudi.
- Varela F.J. (1988). Il circolo creativo: abbozzo di una storia naturale della circolarità. In Watzlawick P. (Ed.), *La realtà inventata* (pp.259-272). Milano: Feltrinelli.
- Von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

SE