

L'INVERNO DEL NOSTRO SCONTENTO...

Molti recenti confronti di tono “fondamentalista” sulla scuola mi portano a ricordare ancora una volta la dialettica fondamentale che opera alla base dei sistemi nazionali di istruzione.

Essi ospitano in un “contesto istituito” (una organizzazione, una megastruttura, una “istituzione”) un “processo istituyente”.

Il cuore del processo è il percorso “istituente” della persona verso l’adulità: la costruzione (bildung) della sua autonomia nella assegnazione dei significati; sia nella assunzione consapevole di quelli ereditati, sia nella loro consapevole alterazione (il senso della autonomia: il tradimento del maestro).

Nulla di meno riducibile a categorie “funzionalistiche” che il “tradimento pedagogico”.

La relazione educativa “istituente” si sviluppa, con la sua irriducibile dinamica, e le sue dimensioni (uno a uno, uno a molti, molti a molti: soggetto, fratria, cittadinanza) entro un contenitore “istituito”, che inevitabilmente ha proprie regole, strutture, codici, tempi e spazi.

Ciò vale soprattutto se ci si riferisce ai sistemi di istruzione come componenti fondamentali degli Stati nazionali (si sono costituiti in parallelo alla loro affermazione storica) ai quali sono affidati compiti essenziali della riproduzione sociale: “istruzione, educazione-socializzazione, selezione”, che inevitabilmente “incrociano” i processi di costruzione ed affermazione della autonomia dei soggetti.

In questo senso i sistemi di istruzione nazionale declinano al proprio interno una dialettica isomorfa: hanno funzioni di costruzione di significati sociali e culturali, ovviamente non “riducibili” a “erogazione di servizi”.

Ma la realizzazione di tali compiti di “significanza”, entro formazioni storico sociali caratterizzate da “diritti sociali” (e l’istruzione tra questi) e da organizzazione del welfare come insieme di servizi ai cittadini per usufruire dei loro diritti fondamentali, pone la necessità di analizzare ed esplorare le modalità organizzative ed economiche del loro funzionamento e dei loro risultati rispetto ai “costi collettivi”. Dunque come “servizi”.

Poiché inevitabilmente le mega strutture organizzative hanno una interna “pulsione” alla autoriproduzione e/o alla rielaborazione di “proprie” istanze ed interessi (soprattutto quando assimilate alle pubbliche amministrazioni), il problema entro tale dialettica è quello fondamentale di permanente “correzione dei contenitori dell’istituito” per renderli “ospitali” e congrui allo sviluppo del “processo istituente”.

Per tale motivo, come ripeto spesso, la scuola come “ecclesia semper reformanda...”.

Occorre una permanente attenzione ed una sensibilità clinica alimentata da una opportuna e mirata attività di ricerca, che mantenga il “doppio sguardo”.

La fatica, la difficoltà, ma anche la sfida del mestiere del docente sta nel misurarsi con quella dialettica.

Al contrario le derive legate alla assunzione del primato di una delle polarità del doppio sguardo sono presenti permanentemente nel confronto politico, culturale, professionale sulla scuola, con deformazioni spesso incorreggibili.

Spesso i “due sguardi” si fronteggiano come alternativi, e ciascuno è (ovviamente, poiché monocolo) “appiattito” e spesso “strabico”.

Ne abbiamo tanti esempi, spesso sgradevoli per toni e argomenti.

I più frequentati sono gli argomenti relativi alla “valutazione” (apprendimenti, persone, organizzazioni...) vista da un lato come rappresentazione del potere del “sistema” e istanza alla “correzione e riduzione” (i riferimenti a Foucault o al “discorso del capitalista” di Lacan si sprecano...).

Dall’altro come “ricetta” esclusiva della razionalità del decisore politico e amministrativo interpretata entro quadri standard, repertori formalizzati, “interrogazioni che suggeriscono le risposte” (potrei citare l’ultimo report de INVALSI su “RAV e dintorni”

http://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf , ma ci tornerò più in esteso altrove...).

Si finisce da un lato per considerare “i dati” solo come strumento di potere (lo sono anche, ma da tempo: si pensi all’anagrafe della popolazione...) e dall’altro come ricetta che risparmia il decisore dalla responsabilità delle scelte della politica pubblica.

Il “dato” in verità lascia sempre “almeno” un grado di libertà della interpretazione. (oltre che il suo rifiuto).

I dati, come si diceva agli albori della Intelligenza Artificiale, sono “regole vuote”.

Da entrambe le posizioni ci si esenta dalla fatica dello sforzo di percorrere l’itinerario “dati, aggregati in informazioni; informazioni, aggregate come ipotesi e sintomi; sintomi utilizzati per produrre “diagnosi”, in una sensata inferenza alla miglior spiegazione”.

È il metodo scientifico, bellezza...!

Che si sviluppi in un laboratorio o in una ricerca sociale: si useranno metodologie e paradigmi diversi (nella ricerca sociale non si può usare quello variabile dipendente/variabile indipendente, come ricordo sempre) *ma la fatica della “inferenza alla miglior spiegazione” (sempre transitoria perché sottoposta a falsificazione) è il cuore del procedere scientifico.*

Quella dialettica (qui indicata con le polarità istituyente/istituito) ha attraversato il “sistemi di istruzione” in tutte le fasi storiche, e non solo della modernità: dai Collegi dei Gesuiti del XVII secolo destinati a riprodurre le élite dirigenti, declinando lo studio dei classici e la dialettica/retorica (la padronanza della parola) finalizzati all’esercizio del potere (abbiamo “scoperto” la *disputatio* dei Gesuiti come tecnica didattica e l’abbiamo ribattezzata *debat...*)

Alla scuola “popolare” finalizzata per l’emancipazione ma insieme la “nazionalizzazione” dei popoli.

Allo sviluppo della scuola di massa e la diffusione dei saperi tecnici e scientifici che ha accompagnato la seconda rivoluzione industriale e la costruzione dei sistemi di welfare.

Finanche le tensioni alla “descolarizzazione” di Illich. Una storia complessa e non lineare (come sempre la Storia)

Quelli citati costituiscono, sia pure per accenni, esempi di altrettante declinazioni storiche di quella dialettica confrontando ipotesi pedagogiche (l’istituyente) con le interpretazioni delle “funzionalità” sociali ed economiche della istruzione (l’istituito).

È cosa antica e originaria, almeno per la nostra tradizione culturale (diverso forse il ragionamento per la scuola talmudica, o per alcune culture dell’oriente, legate al rapporto diretto e ineffabile tra maestro e discepolo).

Già nella Atene del IV e V secolo, accanto alla funzione pedagogica della città, le “scuole”, coniugavano il processo istituyente del sapere con l’attenzione al suo “valore economico” o alla sua finalizzazione di potere.

Si pensi e confronti Platone con le scuole dei sofisti, ma certamente anche il buon Aristotele era attento a tale dialettica, soprattutto in rapporto al suo più illustre alunno.

In ogni fase storica quelle polarità della dialettica indicata si sono ricombinate nel determinare le caratteristiche dei “sistemi di istruzione” e nel “ricombinare” i valori del sapere e dell’istruzione. Ciò che mi colpisce più sgradevolmente nella discussione odierna sulla scuola (e non si tratta di questo o quel provvedimento; ma del confronto tra “culture” specialmente tra i protagonisti “professionali”) non è la tentazione “riduzionista” della “amministrazione”.

So da sempre che il riduzionismo funzionalistico rappresenta il carattere intrinseco di chi operi in attività “a parametri costanti” e che, dunque, pone la “riproduzione” (dei processi, dei parametri, di sé stessa...) come fine generale della propria azione.

Chi sia sensibile al “processo istituyente” sa a priori di doversi sempre guardare criticamente da tale approccio considerandolo come “l’altro polo della dialettica”, che ha pure le sue necessità.

È invece la contraddizione che attraversa spesso proprio coloro (penso ai docenti ed alla loro cultura professionale) che dovrebbero assumere l’impegno al permanente adeguamento “dell’istituito” (spazi, tempi, organizzazione, parametri e metrica del lavoro) che “ospita” e dovrebbe rispettare, facilitare, promuovere il processo “istituyente” (il cuore del loro lavoro).

È una contraddizione che si appalesa per esempio nei caratteri della “cultura organizzativa” rielaborata (assente in realtà) entro la “cultura professionale” della scuola.

La difesa e l’affermazione del carattere istituyente della relazione educativa che costituisce il nucleo fondativo del lavoro nella scuola, non esime (anzi il contrario) dall’impegno alla formazione ed allo sviluppo di una appropriata cultura organizzativa diffusa.

Solo un esempio: una scuola di primo ciclo, con un migliaio di studenti, quasi 200 dipendenti (tra docenti e non...) gestisce una “economia” di oltre sei milioni di euro annui, che ovviamente provengono per oltre il 90% dalla fiscalità, dunque sono “bene pubblico”.

La sua “organizzazione” (la combinazione tra risorse economiche, risorse umane, strutture e tecniche) deve costituire “oggetto di padronanza” finalizzata a riconfigurare permanentemente “l’istituto” per ospitare in modo appropriato la dinamica, i tempi, i processi “dell’istituente” che costituisce il nucleo fondante del lavoro della scuola.

Per tale permanente “lavoro” il contesto appropriato, anche soprattutto nella organizzazione del lavoro, non può che essere “autonomia”.

La cultura organizzativa rielaborata per tale “padronanza” non può essere puro richiamo “all’istituente”, pena la rinuncia alla padronanza stessa. Deve “misurarsi” con l’economia (“oikos” e “nomos”: le regole della casa) della scuola.

Quella folta compagine di “lavoratori” che operano in quella organizzazione non è una “associazione di precettori”, ma è collettivamente responsabile della possibilità di declinare il processo istituente che è il “cuore” del loro lavoro, adeguando permanentemente i caratteri istituiti della organizzazione (spazi, tempi, cadenze distribuzione e utilizzazione del lavoro) alla dinamica della/e relazione/i educativa/e.

E poiché la sensibilità verso la relazione educativa rivela ad ogni istante la sua “irriducibilità costitutiva”, il carattere dei contenitori “istituiti” non potrà che essere contrassegnato dalla esigenza della “flessibilità”.

La composizione “materiale” di quella dialettica sarà sempre “provvisoria”, e dunque oggetto di cura e di padronanza permanente.

Nel corrente confronto politico-culturale sulla scuola sembra che le due polarità indicate, invece che interpretate come termini della dialettica da riportare a sintesi (materiale) costituiscano esercizio di “scuole di pensiero” alternative (la “materia” è affidata ad altri).

La “sensibilità” (!?) necessaria alla relazione educativa sembra da un lato “salvarsi” (esimersi) da rielaborare “cultura organizzativa” se non con “metafore ideal tipiche”.

Si vedano termini come “comunità educante”, “leadership democratica e/o diffusa”: interessanti, come tutte le metafore, ma come tutte le metafore, ovviamente ambigue. (*La ricchezza delle metafore è la loro ambiguità; le costruzioni “reali” impongono di “scegliere e sciogliere”*)

Per contro, il richiamo alle necessità di padronanza della “economia” delle scuola (l’azione “pratica” sui contenitori, tempi, strutture, ambienti, lavoro da rendere flessibili per non mortificare proprio il cuore istituente) viene in parallelo tacciato di “aziendalismo” e spesso addirittura di subalternità al “discorso del capitalista”.

Io sono assolutamente convinto che non tutto sia “misurabile” e si debba/possa misurare.

Ma anche che lavorare sensatamente con i dati sia lo strumento per liberarsi dal loro possibile condizionamento improprio e aprire il campo alla attenzione al “non misurabile”, al cuore delle relazioni educative.

Certamente occorrerebbe che la sintesi (sia pure sempre transitoria...) di tale dialettica fosse oggetto di “impresa collettiva”.

Flessibilizzare i contenitori istituiti (tempi, spazi, classificazione del lavoro, sua organizzazione) è campo della “decisione collettiva” e della padronanza esprimibile nella cultura organizzativa, dunque della autonomia (ma per alcuni, e tra essi paradossalmente molti sedicenti difensori della dimensione pedagogica, la fonte di tutti i mali della scuola fu, appunto, l’autonomia...).

Ricordo (in un altro lavoro, non da ispettore...) che nella formazione dei lavoratori si insisteva sulla necessità della conoscenza della propria “impresa”, dei processi di produzione relativi e delle

prospettive tecnologiche, come condizione di esercizio di padronanza anche nella dialettica sindacale, “Bisogna saperne sempre una di più del padrone, se vuoi essere fonte di cambiamento, anche delle politiche di impresa”. Ma anche solo per costruire una sensata piattaforma per la contrattazione articolata. (Quante discussioni con i Consigli di Fabbrica fine anni '70 per cercare di trovare altri indicatori che non fossero “le scorte di magazzino” per la contrattazione aziendale...) Temo, anche se spero il contrario, che l'inverno del nostro scontento non passerà presto: basterebbe pensare alla padronanza esprimibile sulla organizzazione del lavoro nella scuola, e sulla sua flessibilità, e sugli interessi contrastanti che in proposito si sollevano sia da parte di chi “governa il sistema” da sopra e da lontano (iper regolazione amministrativa, altro che liberismo...), sia da parte di chi è coinvolto nella “produzione finale” e nella “responsabilità finale” di un diritto di cittadinanza in relazione diretta con i cittadini.

(Si veda la difesa dei modelli organizzativi, delle classificazioni del lavoro, dei modelli “pseudo tayloristici” della organizzazione degli ambienti e processi)

Non vorrei che il mio richiamo alla necessità (che si ripete nella storia dei sistemi di istruzione...) di esplorare e ricomporre materialmente la dialettica tra “istituente” e “istituito” venisse interpretato come una sorta di “cerchiobottismo” che alterni uno sguardo ad un altro...

Non sto “parlando di politica”: se così fosse il “compromesso” sarebbe, comunque, un giusto richiamo.

Cioè: quali margini di flessibilità “lasciamo” rispetto al “manuale operativo” definito dalla Amministrazione di sistema?

Non credo di dover precisare che personalmente sono per un ampliamento progressivo della flessibilità e della autonomia delle scuole nella politica pubblica dell'istruzione.

Sto qui invece argomentando in termini di “cultura professionale” di chi opera nella scuola.

Dunque, la necessità di ricomporre quella dialettica declinando un “punto di vista” superiore, che si liberi dalla prigionia delle due polarità, e che supporti la “padronanza” delle scelte operative di superamento.

(Insisto ancora: mai definitivo e sempre da correggere... è processo materiale, non scrittura normativa...)

Uno scrittore di fede cristiana diceva (la citazione non è letterale ma quasi) che “smettere di credere in dio favorisce il credere a qualunque cosa...”.

Quasi il rispecchiamento ironico di un ben più tragico “se dio non esiste allora tutto è permesso...”.

Lascio alla fatica del lettore il tracciamento delle citazioni.

Mi interessa sottolineare che per un non credente come me sia necessario tentare sempre di rielaborare un punto di vista “superiore” alla pura logica delle polarità della dialettica.

In alternativa si rimane prigionieri della più sottostante dimensione della doxa e delle sue dinamiche odierne, che inducono a “*disperdere il credere*”

Il problema sorge quando si tratti non di affrontare il “proprio laboratorio” di verità, ma di occuparsi di sistemi collettivi e organizzati.

Dunque, la combinazione complessa (e i sistemi di istruzione ne sono un esempio) di interessi e diritti sia individuali che collettivi, di attese e speranze, di tensioni alla emancipazione soggettiva e alla realizzazione di funzioni sociali.

E quando si tratti di un lavoro (docente) il cui cuore è una relazione, e dunque un “*prodotto non stoccabile*”; un lavoro che ha una connaturata esilità di “metrica”, un basso livello di composizione “tecnica” (per quanto vogliamo sviluppare le tecnologie, questo è un elemento intrinseco alla formazione); un lavoro che ha un basso livello di “ordinabilità” (per quanto ci si sforzi di disegnare “fogli di lavorazione”).

Ma, se guardate ai dati economici, il “lavoro vivo”, che nella organizzazione scolastica è la costitutiva componente prevalente, è la risorsa economica che rappresenta oltre il 90% del bilancio di una scuola.

Nella storia dei sistemi di istruzione la “borsa degli attrezzi” di quel lavoro per accompagnarlo verso la “padronanza” del processo è sempre stata multiforme e ricca di strumenti.

Dalla Ratio Studiorum dei Collegi Gesuiti (ma in uso ancora oggi e che comprende elementi che oggi sembrano “scoperte”, vedi appunto debat/disputatio) alla istruzione programmata e il mastery learning, alla metodologia del curriculum, alla più recente problematica delle competenze. Quella borsa deve contenere sempre il ricongiungimento del doppio sguardo della dialettica qui discussa, rifinalizzando alla relazione educativa “polarità” e costrutti prelevati da funzionalità anche esterne.

Meticciano cioè *istanze culturali e scientifiche*, adattandole allo specifico, e ricombinando la pluralità degli strumenti alle necessità dello sviluppo appropriato del *percorso del soggetto* verso la propria adultità ed autonomia.

Il riconoscimento di tale “meticciamiento” come processo verso un “punto di vista superiore” rispetto alla polarità dei singoli contributi, dovrebbe essere una sorta di principio guida nella costruzione della cultura professionale per l’istruzione.

Lo studio dei classici nei collegi dei Gesuiti era “funzionale” alla riproduzione delle élites di comando. Il rilievo delle discipline tecnico scientifiche accompagna lo sviluppo di massa del diritto all’istruzione nella seconda rivoluzione industriale. Il mastery learning, l’istruzione programmata, la metodologia curricolare accompagnano la crescita dei sistemi di istruzione come “sistemi universali” di acquisizione del diritto all’istruzione.

La questione “competenze” (come altre qui citate) ha ovviamente origine “esterna” al mondo della scuola: è un costrutto rielaborato in contesto economico (si vedano i documenti originali UE).

La dimensione “istituente” ha i suoi riferimenti scientifici e filosofici (da Socrate a Piaget, da Vygotsky a Illich, da Pavlov a Skinner, da Watson a Bruner... le citazioni sarebbero infinite).

Le “tecniche” che arricchiscono la borsa degli attrezzi sono sempre “adattamenti di strumenti” alle filosofie dell’educazione.

Le “tecniche”, sono sempre “artefatti” rispetto alla dinamica irriducibile del soggetto in formazione. Dimenticarsi del loro *carattere artefattuale* è tentazione da “scuole di pensiero”, che le proietta sul piano improprio delle “filosofie” ed è altrettanto pericolosa che il lasciare il processo “istituente” al dominio “funzionalistico” del contenitore “istituito”.

Mi ricorda un antico motto di Lenin “il socialismo è i Soviet più l’elettrificazione”. Nulla di più falso.

Il “fondamentalismo”, in proposito, è simile all’idraulico che pensi sia possibile aggiustare qualsiasi rubinetto sempre con una chiave di unica misura.

Grande spreco di risorse e di opportunità. Basterebbe guardare al dibattito (!?) su Competenze (serve del capitale) e Conoscenze (salvezza della cultura critica).

E gli autorevoli schieramenti che impegnano molti grandi intellettuali ad alimentare il “vanverismo pedagogico”.

Il che sarebbe anche divertente se ...”l’inverno... fosse passato”.