

TAYLORISMO IMPERFETTO E LUDDISMO PASSIVO

Perdonate i cedimenti alla memoria (“alla”, non “della”). Inventai quella espressione riportata nel titolo in un libretto che scrissi nella seconda metà dei '70, pubblicato in “Quaderni di Battaglie del Lavoro” rivista della Camera del Lavoro di Milano (allora lavoravo all’Ufficio Studi economici... poi mi “promossero” al Sindacato Scuola e fu l’inizio della fine della mia avventura da sindacalista: chissà se negli archivi è rimasta almeno una copia di quel piccolo saggio...).

Con quello slogan cercavo di sintetizzare in modo significativo il “modello organizzativo” tradizionale della scuola italiana (in particolare la secondaria).

Una segmentazione di “prodotti” e “lavori” (la sistematica della “enciclopedia in riproduzione”, e quella delle classi di concorso per classificare il lavoro); la segmentazione di ambienti e durate (la classe, le ore di lezione, le sequenze preordinate, i contenitori spaziali...). Una sorta di algoritmo tayloristico (del resto le elaborazioni di Taylor sulla organizzazione del lavoro presero spunto iniziale dalla organizzazione amministrativa, e solo dopo estese a quella industriale...).

La qualifica di “imperfetto” proveniva dalla constatazione che entro quegli involucri spazio-temporali sequenzializzati, si collocava un lavoro concreto con amplissimi margini di discrezionalità individuale e con un forte connotato (rivendicato) di autonomia operativa. Per qualcuno “la libertà di insegnamento”.

Leggevo quella “combinazione” come una manifestazione di un “compromesso sociale”: l’autonomia professionale si esprime entro il contenitore “dato” dalla amministrazione, e non come risorsa per mutare proprio quella organizzazione. La qualità del mio lavoro e la libertà culturale si esprimono “dentro” la mia classe... In cambio: l’osservanza dei contenitori formali lascia al singolo anche la totale responsabilità del risultato del suo lavoro che nessuno (in sostanza) potrà controllare. (Ero giovane e un poco “estremista” inoltre mi occupavo di organizzazione del lavoro con una deriva “economica”).

Il “luddismo passivo” era il modo per indicare che la stessa “resistenza” opposta a ogni tentativo modificare il “sistema”, rivendicando la libertà e autonomia” professionale dei singoli, non si esprimeva tanto in una opposizione attiva, quanto in una sorta di riproduzione permanente di quella combinazione/compromesso tra il formalismo amministrativo e l’autonomia professionale operativa. Si lascia intatta “la macchina” e si continua a “produrre” come prima.

Scrivevo tutto ciò in un momento (seconda metà dei '70) che (mi pareva) stesse segnando la fase che attraversava la scuola italiana e la cultura professionale che tendeva a porre in discussione proprio quell’assetto organizzativo e di cultura professionale che segnava la gran parte dei docenti, in particolare della secondaria, che, date le gerarchie culturali implicite e sottese, si poneva come “dominante” identificandosi con la scuola stessa.

In realtà la scuola primaria (allora elementare) si era da tempo misurata con dimensioni innovative e critiche del lavoro dei maestri... prima (e unica?) scuola italiana permeabile a Dewey, e ad altri conclamati e seguiti maestri da Montessori, Freinet, e per stare a noi Lodi, Ciari...

Per la secondaria il “docere” era ancora la “narrazione del sapere” effettuata nella comunicazione dell’insegnante durante la lezione, e affidata dunque alla sua “sapienza” e “retorica”. Il supporto asincrono era il libro e gli esercizi e i compiti a casa. A scuola per gli studenti, quasi esclusivamente “ascolto”. Il “broadcast” (alla faccia di “viva il dal vivo”...) era/è la vocazione profonda della docenza italiana.

Ma in quegli anni venivano al pettine i nodi (ancora irrisolti nella cultura prevalente della secondaria) della “Media dell’obbligo”. E del “tutti a scuola” della scolarizzazione di massa.

E, da non trascurare, la crescita di massa della istruzione tecnica che complessificava notevolmente la “enciclopedia” da riprodurre entro la rigidità di quei contenitori.

Nella cultura scolastica della secondaria entrava prepotentemente la problematica della/e “metodologia/e curricolari”.

Non più “riproduzione” nella narrazione, ma “scomposizione analitica” della “enciclopedia da riprodurre” e ricostruzione in unità discrete, ciascuna con obiettivi e risultati da raggiungere e strumenti di verifica specifici.

Il curriculum come sequenza (non necessariamente lineare) di Unità Didattiche (così le si chiamava nella versione nazionale del Mastery Learning... poi il nominalismo ha trovato altre forme... Unità di apprendimento... Moduli...ecc... ma la metodologia essenziale la medesima: scomposizione e ricomposizione in unità operative specifiche).

Un confronto culturale e professionale ampio, con il quale allora ci si misurava con la metodologia curricolare, con la programmazione didattica, e, in parallelo in quegli anni, con la gestione collegiale, con la dimensione collettiva (predicata più che praticata) del lavoro docente.

Una interessante fase storica di confronto culturale e professionale che accompagnò/promosse la riforma dei programmi della Media dell'obbligo del 1979 (15 anni dopo la sua istituzione: una misura della lentezza delle transizioni... Se bastasse una "norma di legge" ...)

Con quel costrutto del "taylorismo imperfetto" in quella fase tentavo di proporre l'attenzione alla "organizzazione" dei processi e delle "tecnologie" utilizzate come necessaria per una autentica consapevolezza professionale da non ridurre al compromesso del "luddismo passivo". Misurarsi consapevolmente con la dimensione della tecnologia della organizzazione.

Tentavo di porre i professionisti dell'insegnamento di fronte all'impatto storico con una "tecnologia" (per semplificare: il mastery learning...) che modificava quella "vigente" sia per i contenuti che per l'organizzazione del loro lavoro.

Non ebbi molta fortuna: il mondo della scuola non declinava volentieri categorie "economiche" o di organizzazione del lavoro e della produzione... cosa c'entrava il taylorismo con la scuola? Ricordo che una grande ed autorevole esponente del CIDI (una delle fondatrici con un cognome, del marito, politicamente rilevante) in un convegno nel quale usai quella categoria, equivocando mi chiese irritata "perché parli di terrorismo?" ... il termine era così estraneo da prestarsi a tutti gli equivoci (per quegli anni, drammatici).

Di fronte alla fase "innovativa" si assistette comunque alla tradizionale dicotomia che poi Eco etichettò come quella tra apocalittici e integrati. Agli entusiasti (spesso inconsapevoli della portata tecnologica della innovazione) si schierarono i contrari, ma data la stagione culturale e politica di quegli anni non ebbero grandi manifestazioni oppostive: piuttosto un boicottaggio silenzioso. La conferma del "luddismo passivo".

Perché ricordare quella fase? Non è solo memoria... Ci sono "repliche" che mi pare di rintracciare anche nell'oggi. E forse se ne può trarre qualche insegnamento. E, come detto, le transizioni culturali profonde occupano decenni... e richiamano "avvertenze" già espresse.

La prima "avvertenza": ricordare che la metodologia curricolare costituisce, a tutti gli effetti, la scelta di una "tecnologia".

Il curriculum è un "artefatto" e la sua gestione richiama una "tecnica".

So che, per molti docenti queste sono ancora oggi delle affermazioni inaccettabili.

Per alcuni il "curriculum" è il cuore del loro lavoro e risulta difficile accettarne il carattere artefattuale e dunque la dimensione tecnica di prevalente "riproduzione del sapere"

D'altra parte, basterebbe confrontare tale dimensione di "riproduzione" (il curriculum), con i caratteri della "produzione" del sapere (la ricerca), per comprenderne la differenza e rielaborare la specificità del lavoro professionale del docente, alle prese con tale tecnologia.

Ma oggi si pone, per tante questioni che la fase della epidemia ha fatto emergere ma che erano assolutamente presenti già da anni, il problema del rapporto tra il lavoro del "docere" (e il docente che lo realizza) e gli strumenti, le tecniche, i caratteri nuovi della comunicazione e informazione. E non mi riferisco alle tecnologie del digitale, ma quanto e come esse non solo si pongono come "nuove" ma ristrutturano profondamente quelle precedenti: dal verbale allo scritto, alla immagine, al suono, al libro ...

Negare ancora il carattere artefattuale della tecnologia curricolare in nome della "ineffabilità" della relazione educativa significa in sostanza oggi negarsi alla responsabilità di rimisurare la propria professione ed il proprio lavoro con la "tecnologia" della comunicazione che si caratterizza per la sua pervasività sia dentro che fuori alla scuola e ai processi di apprendimento formale e informale.

La seconda “avvertenza”: l’affermazione del ruolo professionale, della rilevanza sociale del proprio lavoro si fonda sulla capacità di esercitare padronanza piena sulle condizioni della sua erogazione. L’intrinseco “valore del lavoro” si può affermare anche nel confronto sociale (e sul mercato) a partire da tale padronanza.

L’adesione a contenitori e repertori determinati e formalizzati (lo sono sempre se si opera, come nella scuola, entro una mega organizzazione...) determina ovviamente vantaggi e compromessi favorevoli (come quelli descritti più sopra); ma il loro prezzo è proprio la mortificazione della ricerca di padronanza professionale.

Il ripetuto richiamo, presente in queste note, a misurarsi “sempre e comunque” con gli strumenti e gli apparati “tecnologici” (di qualunque carattere) che supportano il lavoro dell’insegnante nella scuola (non il “precettore”...), è fondato sulla consapevolezza che si tratti di un passo essenziale per costruire effetto di “padronanza”.

Ciò vale anche quando le tecnologie siano così profondamente introiettate da essere considerate “naturali”: le condizioni del controllo del lavoro nella sua erogazione si fondano proprio sulla affermazione “non si può che fare così...”.

Ma vala ancora di più nelle fasi di mutamento tecnologico radicale, capaci di modificare radicalmente, per esempio, i caratteri della comunicazione sociale e dell’apprendimento formale e non formale.

La rinuncia all’impegno dell’esercizio della “padronanza” lungo il processo di tale mutazione costituisce la condizione fondamentale di quei processi storici che furono efficacemente indicati con i termini di “rivoluzione passiva”. La realtà storica cambia radicalmente, ma mantenendo le essenziali gerarchie decisionali.

“Rivoluzione passiva”: questo è il vero rischio dell’oggi.

La terza “avvertenza”: se la metodologia curricolare di ieri, se il digitale nella didattica di oggi (solo per usare semplificazioni...) sono comunque “artefatti tecnici” che danno strumenti al lavoro del “docere”, se per tali ragioni occorre esprimere il massimo di padronanza su di essi e sulla organizzazione che determinano, quale sarà mai il “cuore” non artefatto del lavoro docente? C’è una risposta ritualmente ripetuta e circolante che indica tale cuore nella “la relazione educativa”.

Sono “provvisoriamente” d’accordo, anche se preferirei dire della “relazione che accompagna il soggetto in formazione verso l’adulità e l’autonomia” (la “bildung” goethiana...).

D’accordo ma con *due precisazioni* ulteriori: *la prima* è che tale relazione, nel sistema di istruzione, si sviluppa entro una organizzazione (mega), che ha ovviamente sue regole di funzionamento, ruoli definiti, pulsioni alla propria riproduzione, risorse materiali ed umane (e dunque interessi) da “gestire”. La dialettica tra la dimensione della “relazione educativa” e quella della gestione dell’organizzazione” è permanente, di difficile conduzione e ricca di conflitti inevitabili: i due “sguardi” devono riuscire a trovare composizioni assennate sapendo che non saranno mai definitive. È terreno di dialettica di padronanza.

La seconda precisazione è più intrinseca alla dimensione: *la relazione educativa è sempre multidimensionale.*

Come ripeto spesso è “*uno-a-uno*”, “*uno-a-molti*”, “*molti-a-molti*”.

Per ciascuna di tali dimensioni l’interazione tra i protagonisti è condizionata dagli stessi paradigmi della organizzazione e della “tecnica”. Provo a sintetizzare di seguito

- Proprio la dimensione *uno-a-uno* apparentemente più interattiva e “educativa”, trova nei caratteri della organizzazione entro la quale si estrinseca i maggiori limiti, e le difficoltà di pervenire ad effettivo dialogo e scambio (oggi diremmo feed-back...).
- Certo le parole, gli sguardi, le prossemiche stanno sotto gli occhi di un docente attento... ma il dialogo, l’ascolto, l’interazione diretta come si esprimono? In quante scuole si esplora una dimensione della comunicazione che consenta un approfondimento *uno-a-uno*? In quante esperienze si esplorano le funzioni formative del *tutor*, e non solo dell’insegnante (o si affidano a diversi insegnanti la funzione di tutor per diversi allievi)? In quante scuole, per esempio, è

possibile organizzare il colloquio con le famiglie in modo che sia invece il colloquio personale con lo studente “di fronte” alla famiglia? Potrei continuare la serie di domande esemplificative... Ricordo solo che ciascuna di esse non è “astratta”, ma si riferisce ad esperienze concrete, realizzate incidendo sui modelli organizzativi reali di alcune scuole che sperimentano e sull’impegno reale di alcuni docenti disponibili a innovare il proprio lavoro... Certo alle condizioni materiali e professionali disponibili mediamente nelle scuole, tali esercizi di esplorazione della dimensione *uno-a-uno*, sono rare e difficili. Non ho dubbi e mi rendo conto della mia provocazione. Ma allora riconosciamo tale assenza e non costruiamo una “ideologia” (una mistificazione) della “relazione educativa” nella *didattica in classe*.

Le tecnologie della comunicazione ristrutturate entro la rivoluzione digitale influiscono profondamente sulla dimensione uno-a-uno.

Si apre con tale considerazione un campo di esplorazione analitica che qui è possibile solo indicare: si pensi a come l’interazione con il digitale e i suoi strumenti modifichi con le sue potenzialità lo stesso esprimersi della “*pluralità dell’io*” specie nei soggetti in formazione. Quanti diversi “Mario” si esprimono quando il Mario che noi osserviamo in classe manipola sul suo smartphone? Con chi e come si costruisce quella dimensione della relazione educativa? Come poter pensare di contrapporre quest’ultima alle potenzialità offerte dal digitale, invece di esplorare, misurare, rielaborare, anche controllare e bonificare se il caso... l’interazione del digitale con la relazione educativa?

Certo il compito e la ricerca di padronanza diventano più grandi...

- *La dimensione uno-a-molti della relazione educativa è, nel lavoro tradizionale del docente, quella più esplorata.*

Sia pure nelle tecniche e metodologie che conosciamo da tempo della “trasmissione” a modello “broadcast”. Qualcuno trasmette molti ascoltano. Credo che tale forma di interazione sia insostituibile. Ma certamente l’effetto radicale che su di essa hanno le tecnologie della comunicazione è rilevante, di tutta evidenza, (è innegabile esperienza quotidiana...) e dunque va esplorato pienamente con adeguata strumentazione critica-clinica.

Limitarsi a trasferire su supporto diverso l’interazione tradizionale della relazione uno-a-molti è rinunciare, nei fatti, alla effettiva esplorazione/padronanza della relazione educativa in tale dimensione.

Almeno sotto due punti di vista.

Il primo: le potenzialità multi registro e multi codice che il digitale consente ristrutturando le forme della comunicazione: scritta, verbale, iconica, artistica, musicale... Un potenziamento al quale non si può né si deve rinunciare nella docenza, anche perché impronta di sé con evidenza tutto *l’ambiente dell’apprendimento* non formale “fuori” dalla scuola. (... a proposito di padronanza e affermazione rituale della “centralità” della scuola stessa)

Il secondo punto di vista: anche mantenendo la forma di interazione *broadcast* tradizionale dell’uno-a-molti, tali strumenti amplificano le possibilità di espressione di feedback che nella “lezione tradizionale” erano certamente affidate alla disponibilità e pazienza dialogica del dicente, ma con condizione materiali di oggettiva difficoltà di espressione.

La strumentazione digitale invece amplifica e potenzia le possibilità di feed back. Attenua la portata di esclusione e indifferenza non rielaborabile del tradizionale modello broadcast...

In ogni caso occorre guardarsi dalla “ideologia pedagogica” che viene trasferita nelle argomentazioni che riguardano la dimensione uno-a-molti della relazione educativa.

Spesso i docenti riversano su tale dimensione il proprio “immaginario” e le proprie istanze professionali: raccontano di empatia necessaria, di comunicazione attenta e diagnostica con la propria classe... spesso si tratta di istanze lodevoli del “dover essere” ma, sul piano della analisi della realtà spesso si tratta di proprie percezioni, ricostruzioni... “l’altro” (lo studente) è più spesso “interrogato” con altri strumenti e non con il colloquio clinico.

Quanti docenti sono effettivamente consapevoli che spesso quelli che vengono letti come feedback positivi tra loro e i loro studenti (“...ahh ... la mia classe...!!!”) sono invece “formazioni di adattamento e compromesso” da parte di quelli che “hanno capito” meglio “cosa si vuole da loro”?

Se davvero dovessimo investire l’organizzazione di tale impegno formativo che non risulti occasionale o oggetto di “percezioni”, dovremmo ricorrere a risorse aggiuntive cospicue sia sul piano organizzativo-economico che professionale.

Dove collocare quel rapporto clinico effettivo? In quali spazi e tempi “oltre” quelli della “lezione”? Quali competenze psico pedagogiche sarebbero effettivamente necessarie ai docenti per esercitare effettivamente la relazione educativa su quella dimensione?

Anche in tal caso, consapevoli dei limiti di risorse che oggi contraddistinguono la scuola, occorre esplorare una soglia critica capace di rielaborare la tentazione “idealtipica”, impedire l’adattamento consolatorio ai vantaggi immediati, comunque disponibili nella organizzazione scolastica tradizionale (il compromesso cui si è accennato nei paragrafi precedenti), e di riversare invece l’impegno in direzione del cambiamento e della effettiva padronanza della realtà operativa.

- La dimensione multi-a-molti della relazione educativa è certamente quella meno esplorata nella organizzazione tradizionale della didattica. È la dimensione della “noità” che nella organizzazione tradizionale è trasferita in un contenitore “artificiale” come la classe. Quest’ultima è una ripartizione collettiva di tipo amministrativo, anche se oggetto spesso di trattative nascoste che partono proprio dalla considerazione di adattarla ad una “idea” di *noità*, spesso discutibile e interessata (... vorrei che il mio bambino andasse lì e non là...) e non alla casualità “burocratica” apparentemente neutrale .

Ma è anche un altro oggetto di “ideologia pedagogica” che cerca di mistificare la realtà operativa.

Basterebbe pensare a come nel linguaggio scolastico corrente si usi il termine “gruppo classe” come se fosse una “soluzione pedagogica” della dimensione *multi-a-molti* della relazione educativa e non invece il “problema pedagogico”.

La “classe” non è un “gruppo classe”, ma spesso una pluralità di gruppi spontanei e operanti all’interno, spesso con relative leadership... Farla diventare “gruppo” è “il problema non la soluzione” a cominciare dalla dichiarazione esplicita di quale sia il “perché” della formazione di un gruppo.

La *noità*, che costituisce la dimensione plurale della relazione educativa, è terreno spontaneo di rapporti e relazioni a-pedagogiche e spesso anti-pedagogiche. (Quelli della mia età son venuti grandi con Tom Sayer e Huckleberry Fin... Gianburrasca... i ragazzi della Via Paal, per tacere di Pinocchio...).

Declinare tale dimensione in chiave pedagogica è uno degli impegni professionali più difficili e meno scontati del docente. Dunque, ancora attenzione critica alle semplificazioni di “ideologia pedagogica” utilizzata per proporre come “naturale” l’organizzazione tradizionale del sistema di istruzione (la classe, le discipline, la lezione, il gruppo classe, la “comunità”...) e occultare ciò che occorre fare di “trasformazione della organizzazione” per realizzare alcuni di quegli obiettivi.

Ma su tale piano deve anche essere realizzata piena consapevolezza che proprio la comunicazione radicalmente trasformata dal digitale opera in modo approfondito configurando potenzialmente proprio “il noi” dell’*multi-a-molti*.

Questa è infatti la dimensione specifica della rete...

Sarebbe troppo vasto e improponibile un capitolo di esemplificazioni e del resto su questo piano sono di grande rilevanza molte sperimentazioni di come si possa utilizzare le potenzialità della rete per lo sviluppo “pedagogico” della *noità* nella formazione. Mi limito a ricordare come tali strumenti rendano possibile, sia nella interazione sincrona che asincrona forme di collaborazione responsabilizzazione collettiva e di gruppo in tante fasi essenziali della

formazione, e rendano disponibili strumenti di “comunicazione” permanente e in “corso d’opera” ... Il gruppo e il “noi” trovano forme di espressione impensabili con l’organizzazione tradizionale.

Come si può riscontare dai paragrafi precedenti non ha senso contrapporre i paradigmi della “tecnologia” con quelli della relazione educativa e ciò era vero ieri (ma occultato nel “canone” tradizionale che era a suo modo altrettanto artefatto tecnico) ed è men vero oggi con l’impatto diretto e innegabile che le tecnologie della comunicazione hanno sulla vita quotidiana di noi tutti e in modo specifico delle nuove generazioni in formazione

Ma in queste condizioni storiche l’impegno che ho indicato con il termine “padronanza” delle del “valore” del lavoro del docente e della sua organizzazione diventa ancora più essenziale e complesso.

Un impegno critico che non può che avere una dimensione collettiva del ceto professionale e delle sue forme di organizzazione culturale, associativa, sindacale che ne rielaborano i modelli e le azioni.

Capisco le differenze specifiche che ogni organismo associativo ha: dalla associazione culturale a quella sindacale. Ma mi sento di richiamare tutti alla consapevolezza di costituire le forme della “organizzazione culturale” contribuisce complessivamente a creare e trasmette significati e senso entro un settore come le scuola, fondamentale per generare e riprodurre significati per il complesso sociale.

Capisco anche che le forme organizzative quantitativamente più rilevanti (i sindacati) abbiano la “contrattazione” come forma specifica di espressione funzionale.

Ma mi sento di proporre una dimensione che a monte della stessa contrattazione si misuri con la necessità di generare un significato comune di valori comuni da cui muovere...

Pensiamo ad un “patto” comune che dia senso anche alle diversità culturali e di funzioni, ma costituisce la piattaforma condivisa dalla quale ciascuno muove.

Un “patto”, prima che un “contratto”