

LA NUOVA LINGUA TECNOCRATICA

Una sfida per la pedagogia e per la scuola

Enrico Bottero

La pedagogia tra manipolazione e rinuncia

L'educazione esiste sotto diverse forme da lungo tempo nella storia ma è solo a partire dal XVIII secolo che la riflessione pedagogica ha cercato di pensarla con rigore e autentica attenzione alle ragioni dell'educando. L'educazione ha a che fare con un evento centrale importante per la storia dell'umanità e la sua sopravvivenza, la trasmissione tra le generazioni. Nella storia ci si è pian piano resi conto, soprattutto con l'affermarsi dello Stato di diritto, che trasmissione non vuol dire semplicemente acculturazione delle nuove generazioni ma anche impegno per la loro emancipazione. Il bambino, fin dalla nascita, pur non avendo ancora la pienezza delle responsabilità, è già un soggetto e come tale va trattato. Da Rousseau in poi questa è una verità sempre più accettata, se non altro a livello teorico. Su queste basi è nata la pedagogia moderna. La pedagogia, in quanto riflessione sull'educazione e sulle sue pratiche, continua ad avere un senso anche dopo la nascita delle scienze dell'educazione? Credo di sì. Il suo obiettivo, infatti, non è tanto conoscere il fatto educativo ma modificare una situazione, far crescere i soggetti. L'educatore, che ne sia o meno consapevole, ha un'idea di futuro soggetto da far nascere in vista della società di domani. Questa dimensione "politica" della pedagogia ha fatto in modo che su di essa cadesse un sospetto pesante: quello di non essere altro che una forma di sofistica. L'educatore, l'insegnante, come il politico, sarebbe colui che è alla ricerca di ogni mezzo utile a manipolare l'interlocutore, il discente. Il potere manipolatorio sarebbe esercitato in nome del presunto bene dell'altro. Questo giudizio estremo, come molte teorie complottiste, contiene una parte di verità che lo rende credibile e appetibile. Di qui la sua pericolosità. E' vero infatti che quando si esercita un potere su qualcun altro è presente il rischio della manipolazione. L'educatore corre sempre su un crinale che sta tra il rischio di manipolazione e la rinuncia a intervenire. Tra questi estremi ("fa come ti dico io" e "fa ciò che tu vuoi") si costruisce tutto il percorso educativo. L'educatore è sempre chiamato a confrontare il suo imperativo morale ("si deve educare ed in modi diversi è possibile educare tutti") con un altro dovere: quello di tener conto della libertà dell'altro, del suo potere di parola, anche quando si tratta di un minore. L'altro, il discente, non deve essere sottomesso ma piuttosto aiutato ad emanciparsi e costruire forme autonome di pensiero e di azione. Siamo in un'apparente contraddizione, ciò che ci fa dire che siamo in presenza di un mestiere difficile (anche se non impossibile, come sosteneva Freud).

Nuove (ma non tanto) parole d'ordine

Oggi in Italia la pedagogia, questa forma di sapere nata tra i pratici impegnati nell'educazione, si è pericolosamente indebolita. L'indebolimento è il frutto della progressiva dispersione dei movimenti nati tra gli educatori e cresciuti negli ultimi due secoli. In un'epoca sempre più segnata da individualismo sociale è diventato infatti sempre più raro il lavoro cooperativo tra gli insegnanti. Sempre più spesso il confronto, l'elaborazione collettiva di un sapere, non sono percepiti come un valore da tutelare. Si sviluppano le comunità virtuali ma diminuiscono le comunità reali. I gruppi

più impegnati nella loro professione, in particolare quelli che provengono dall'esperienza dei metodi attivi, vivono un momento di difficoltà nella trasmissione delle loro pratiche alle nuove generazioni di insegnanti. C'è un rischio di estinzione naturale della pedagogia dei pratici e del suo prezioso patrimonio, un complesso di pratiche, idee, concetti che ha bisogno di essere studiato, rinnovato, riattualizzato. Gli insegnanti continueranno ad insegnare ancora per lungo tempo ma potrebbe venir meno sia l'impegno etico legato alla professione che il continuo sforzo di correzione e sistematizzazione dei metodi. I vuoti, però, vengono sempre riempiti da qualcosa. La debolezza di una pedagogia elaborata dai pratici sulla scia dei grandi innovatori dell'educazione ha lasciato spazio alla pedagogia pensata, progettata da qualcun altro. I suoi protagonisti sono soggetti che non la praticano ma si sentono investiti del compito di dettare agli insegnanti modelli e linee di azione. Non si tratta solo della pedagogia veicolata dai Programmi (in Italia, le Indicazioni Nazionali) e dalle riforme organizzative (essa è sempre stata presente essendo un'Istituzione che fa parte di uno Stato), ma soprattutto di quella che proviene dagli Istituti di valutazione nazionali e internazionali, dal tecnicismo burocratico degli ambienti ministeriali, da molti *media*, dai poteri economici. Il tutto ha contribuito a formare "un politichese istituzionale, una sorta di esperanto neoliberale, che promuove il 'management partecipativo' e organizza il controllo tecnocratico dei risultati senza mai preoccuparsi di ciò che si costruisce nella classe, sia in termini di trasmissione di cultura che di crescita dei soggetti"¹. In questo quadro, che non è più il loro, "gli insegnanti - e in generale tutti gli educatori - sono proletarizzati, arruolati all'interno di una 'macchina scuola' che si deve prima di tutto far funzionare, indotti a riprodurre pratiche standardizzate elaborate da lontani 'esperti' o ad arrangiarsi a gestire la 'scatola nera' della classe, senza riferimenti né mezzi per comprendere ciò che vi accade, al di là della gestione più o meno riuscita dei flussi e dei conflitti"². Da circa due decenni, con generazioni di insegnanti quasi del tutto privati della pedagogia, delle sue esperienze e della sua storia, le parole della scuola sono cambiate o hanno subito uno slittamento di senso. Il nuovo vocabolario è stato costruito attorno ad una specifica interpretazione di alcuni termini che spesso ne ha distorto il senso originario: *autonomia*, *competenza*, *obiettivo*, *valutazione*, *merito*. Questi termini non nuovi (ciascuno di essi ha una storia), sono stati reinterpretati alla luce di nuovi modelli culturali. Le interpretazioni sono diventate pian piano senso comune, un immaginario collettivo che gode ormai di ampia diffusione nella scuola e nella società.

Autonomia

Negli anni '80 e '90 in Italia ci si è posti il problema del funzionamento della scuola pubblica diventata ormai una struttura elefantica difficilmente governabile. Essa non avrebbe più potuto continuare ad operare con un'organizzazione centralistica e burocratica scarsamente efficiente. L'esigenza di decentramento era anche legata al fatto che da tempo si includeva nel "sistema formativo" una pluralità di soggetti pubblici e privati del territorio (sistema formativo integrato). Queste ed altre ragioni imponevano nei fatti nuovi meccanismi di governo decentrato del sistema. In Italia questo decentramento è stato realizzato scegliendo la formula del riconoscimento di *autonomia* amministrativa, didattica e organizzativa direttamente alle scuole. L'autonomia, nell'intenzione dei suoi promotori, non sempre esplicitamente dichiarata, avrebbe anche dovuto far partire un processo di concorrenza ed emulazione tra le scuole e di conseguenza migliorare il servizio offerto e i risultati degli alunni. La scelta dell'autonomia gestionale e organizzativa è stata quella di consegnare la scuola ad una logica di mercato, sia moderata da alcuni vincoli e limitazioni. La scarsa fiducia nell'Amministrazione pubblica, nello Stato, e nella sua capacità di promuovere un miglioramento dell'offerta di istruzione, ha condotto ad optare per un rafforzamento del potere della domanda dell'utente sempre più cliente.

¹ Philippe Meirieu, *Pédagogie. Des lieux comuns aux concepts clés*, ESF, Issy-les Moulineaux Cedex, 2013, 157.

² Philippe Meirieu, *Pédagogie. Des lieux comuns aux concepts clés*, op. cit., 158. La situazione francese cui Meirieu fa riferimento, pur diversa su altri aspetti, da questo punto di vista presenta molte analogie con la nostra.

Da allora il termine “autonomia” è diventato una sorta di dogma, una parola magica in cui trovare rifugio nei momenti di difficoltà. Se qualcosa non funziona la colpa è del fatto che non si è pienamente realizzata l’autonomia. Si fa fatica a guardare in faccia una semplice realtà: l’autonomia scolastica, così come si è sviluppata in Italia, ha visto un progressivo arretramento dello Stato, lo spazio comune del nostro contratto sociale. Le scuole autonome sono state appesantite dalle funzioni organizzative una volta attribuite ad Uffici centrali e periferici. La conseguenza è stata uno spreco di risorse e la costruzione di scuole autonome come strutture elefantache oberate al loro interno da compiti gestionali. Ogni Istituto autonomo con un Dirigente ha infatti la dimensione di una media azienda e con gli stessi principi dovrebbe funzionare. Ciò però non è possibile per via di norme contraddittorie rispetto al principio aziendale dell’efficienza/efficacia (valutazione puntuale dei Dirigenti, carriera e meritocrazia tra gli insegnanti ecc.). In questo modo non si è raggiunta l’efficacia auspicata dal modello aziendale mentre allo stesso tempo sono stati gradualmente messi in ombra i principi fondanti che la scuola Istituzione dovrebbe garantire. L’ “utente” del servizio è diventato gradualmente sempre più “cliente”³. Nello stesso tempo, a dispetto delle dichiarazioni pubbliche, è mancato lo sviluppo dell’unica forma di autonomia veramente necessaria, quella didattica⁴. Paradossalmente si potrebbe dire che si è entrati in una rischiosa logica privatistica senza aver realizzato alcune semplici e necessarie forme di decentramento. Il Ministero, infatti, nonostante il Regolamento dell’autonomia, ha continuato a emanare norme che limitano l’esercizio da parte degli insegnanti di una libertà nella scelta dei mezzi (ad es., la possibilità di introdurre i cicli di apprendimento diluendo le scadenze della valutazione sommativa, la possibilità di scegliere forme alternative al voto per comunicare la valutazione, ecc.).

Mentre si è avviata la mercatizzazione dell’istruzione si è mantenuta una posizione piuttosto rigida sul modello pedagogico da adottare. In sintesi, più libertà di scelta per il cittadino in quanto consumatore, più autorità e selezione per lo studente in quanto soggetto. Tutto ciò si accompagna alla necessità di inseguire competenze utili alla domanda proveniente dal mercato del lavoro. Educare viene considerato principalmente far acquisire una serie di “tecniche”.

Competenza

Il mito tecnologico è vecchio quanto l’uomo. E’ il mito della fabbricazione dell’altro: si può costruire un corpo umano mettendo insieme i suoi arti. Nello stesso modo, possiamo dire, si può “costruire” un allievo, dunque una persona, mettendo insieme una serie di saper fare, le “competenze”. Che cosa si intende con “competenza”? La logica aziendale tende a far prevalere una specifica idea di “competenza”. Essa viene identificata con una serie di atti osservabili, di prestazioni. L’insegnante propone agli allievi un compito e si attende un certo comportamento. Se il comportamento ha luogo la competenza è da ritenersi acquisita. Il vantaggio di questo atteggiamento è evidente. Identificando la competenza con un comportamento si salta a piè pari una grande difficoltà. Se infatti individuassimo la competenza in un atto intellettuale di comprensione, di ristrutturazione cognitiva, come faremmo ad essere sicuri che un certo comportamento rivela la raggiunta comprensione? Entreremmo nel campo delle valutazioni soggettive, dell’ermeneutica, ciò che la logica di impresa (come l’empirismo radicale) non può accettare. Il problema però resta: riducendo la competenza a comportamenti non si elimina proprio ciò che è centrale nell’apprendimento, ovvero l’atto mentale di comprensione? La versione di competenza che rischia di imporsi è molto limitativa dovendo essere funzionale all’esigenza di formulare valutazioni oggettive dei risultati e dunque misurabili. Solo valutazioni oggettive permettono infatti di paragonare e confrontare i risultati dei diversi sistemi di insegnamento. Di qui la necessità non solo

³ Per un approfondimento su questo tema rinvio al mio *Autonomia scolastica: breve cronistoria di una riforma* in www.enricobottero.com. Commenti dell’attualità.

⁴ La Germania, una nazione con tradizioni autonomiste e locali ha appunto scelto questa strada: una ridotta autonomia gestionale, una consistente autonomia didattica.

di costruire referenziali di competenze ma di descrivere comportamenti specifici che ne dichiarino l'avvenuta acquisizione. I referenziali che contano di più per gli insegnanti sono gli standard di prestazione previsti dalle prove INVALSI e, a livello internazionale, dall'OCSE PISA e dell'IEA. I traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni Nazionali lasciano aperte diverse interpretazioni della competenza, come è nella letteratura del settore, e soprattutto non si ispirano a un'epistemologia empirista radicale. La responsabilità a valle del controllo delle competenze a livello di sistema nazionale è attribuita all'INVALSI che è parte del nuovo Sistema Nazionale di Valutazione. L'INVALSI dà una specifica interpretazione dei traguardi previsti dalle Indicazioni e li traduce in prove specifiche. Infine, ed è questo l'elemento qualificante, assegna un punteggio alle risposte degli studenti secondo determinati criteri. Ciò che dunque viene valutata (in questo caso, si potrebbe dire "misurata") è l'esecuzione di un compito, inteso come "l'insieme delle operazioni che si richiedono all'alunno per rispondere a una specifica domanda"⁵. Nei fatti, quindi, la valutazione non è altro che la misurazione di una *performance*, di un'operazione, la quale viene così a identificarsi con la competenza. Il concetto di competenza perde tutta la sua complessità e si identifica con una serie di comportamenti osservabili. Il punto di riferimento di questo modo di procedere è la teoria classica del *testing*. A causa delle evidenti difficoltà si rinuncia alla valutazione come risultato di un'interpretazione a partire da dati per identificarla di fatto e sbrigativamente con il comportamento nel *test* tradotto in numeri. Tutto ciò assume particolare rilevanza in quanto i risultati di queste prove vanno a incidere sia sulla didattica che sulla valutazione degli allievi. Essi incidono sulla didattica, in quanto non mancheranno gli insegnanti che cercheranno di organizzare i loro percorsi didattici in funzione del superamento delle prove da parte degli allievi, incidono sugli allievi stessi a termine del primo ciclo in quanto le prove Invalsi pesano sul voto finale dell'esame di compimento.

Programmazione e valutazione

Gran parte della ricerca didattica centra oggi la sua attenzione su due aspetti del processo di insegnamento: la *programmazione degli obiettivi* e la *valutazione* (degli allievi, della scuola, del sistema formativo). L'attenzione quasi esclusiva a questi due aspetti insegue la logica aziendale orientata al prodotto che ha al centro la coppia obiettivo - valutazione, l'inizio e la fine. Non interessano più le situazioni di apprendimento, la pedagogia del progetto, ecc., insomma tutto ciò che sta tra l'obiettivo iniziale e la valutazione finale, ciò che fa l'insegnante e ciò che sono chiamati a fare gli allievi.⁶ Quando il processo didattico viene pensato attorno al raggiungimento dell'obiettivo è l'obiettivo stesso che si fa metodo. Questa stessa logica vorrebbe che la scuola, in analogia con l'azienda, "producesse" qualcosa, nel nostro caso *competenze* (intese come *saper fare*). In questo quadro si colloca il recente dibattito sul merito e meritocrazia.

Merito

Nella scuola, si dice, si dovrebbe rivalutare il *merito*. Con gli studenti, reintroducendo una forma di valutazione selettiva e di premialità verso i migliori. Con gli insegnanti, attraverso una valutazione finalizzata a premiare le migliori professionalità. Sembrerebbe tutto chiaro ma a ben vedere non mancano le difficoltà. In primo luogo, se questo discorso può avere una validità per gli insegnanti non si può dire la stessa cosa per gli allievi. La scuola pubblica non ha il compito di far emergere i migliori ma di far crescere le conoscenze di tutti. Essa è il luogo principale in cui si

⁵ Cfr. Invalsi, *Quadro di riferimento della prova di italiano*, versione 2013, in www.invalsi.it.

⁶ Mentre sono numerosi gli studi dedicati alla programmazione, alla valutazione e agli strumenti (in particolare tutte le nuove tecnologie), minor attenzione è dedicata ai metodi d'insegnamento e ai dispositivi didattici a partire da quelli della tradizione pedagogica. Il mio *Il metodo di insegnamento* (Franco Angeli, Milano, 2007), in questo senso, continua ad essere un testo in controtendenza.

promuove l'apprendimento generale operando così per la riduzione delle disuguaglianze. Anche ammettendo che vada bene la logica aziendale, non bisogna dimenticare che essa non guarda a una scuola che si limita a selezionare espellendo i meno capaci e gli indisciplinati. La selezione dovrebbe aver luogo solo al termine di una lunga attività di formazione, evitando così la dispersione delle "risorse umane". Non è un caso che nelle società liberali si investa su una scuola selettiva e formativa ad un tempo. La rivalutazione del "merito" attraverso l'introduzione dei voti in ogni ordine di scuola e del voto di comportamento, figlia delle "riforme" degli ultimi anni, rischia invece di non produrre affatto più "competenze", anche se semplicemente intese come "saper fare" produttivi. L'unico risultato è l'esclusione dal percorso formativo di molti giovani che potrebbero diventare risorse del sistema produttivo. Non si tratta del passaggio alla logica dell'efficienza ma semplicemente del ritorno ad una scuola del passato preindustriale. Si rischia così di ottenere l'effetto opposto rispetto a quello dichiarato a parole, segno che se non ci si occupa dei metodi di insegnamento, dei modi per far apprendere, del loro rinnovamento (e quindi della formazione degli insegnanti), non si acquisiscono "competenze", né intese come semplice "saper fare" (secondo una visione limitativa) né intese come conoscenze concettuali e procedurali capaci di risolvere problemi (secondo una visione più ampia e meno soggetta alle semplificazioni comportamentiste).

Le situazioni di apprendimento al centro della scuola

Sarebbe sbagliato concludere, dopo le argomentazioni che precedono, con una valutazione negativa dei concetti di *obiettivo* e di *competenza* e accettare così supinamente gli interessati slittamenti semantici che li hanno dirottati su altri lidi. Diciamolo con chiarezza: definire obiettivi aiuta a rendere chiaro e trasparente l'atto di insegnamento, a superare la logica fatalista di quelle pedagogie che, trincerandosi dietro alti obiettivi difficilmente valutabili (lo sviluppo integrale della personalità, lo spirito critico, la relazione spirituale ed empatica tra insegnante e allievo) finiscono per nascondere la logica di una scuola selettiva, in cui l'insegnante "spiega" senza preoccuparsi di cosa gli allievi apprendono. La libertà di insegnamento, lo sappiamo, è spesso stata invocata per coprire una dismissione di responsabilità. La responsabilità di promuovere l'apprendimento è un tratto distintivo del "mestiere di insegnare". Le carenze di strutture o politiche che si ritengono negative non possono mai essere la giustificazione per svincolarsi da questo impegno.

La pedagogia per obiettivi, intesa come ispirazione generale (orientamento all'obiettivo di apprendimento), resta dunque il terreno comune di lavoro qualunque sia il metodo utilizzato. Al concetto di obiettivo è correlato quello di competenza. Il concetto di competenza ha grandi vantaggi: quello di opporsi all' "psicologia delle doti" (non si nasce con le competenze ma si può apprendere, di qui l'importanza dell'educazione) e contestualmente quello di attirare l'attenzione sull'importanza del *transfert*, cioè sulla necessità di saper utilizzare una conoscenza in un contesto nuovo⁷. Dunque, è bene che gli obiettivi siano definiti in termini di competenze. Sono necessarie però alcune precisazioni:

1. L'obiettivo non si identifica con una competenza espressa in termini di comportamento. Ci sono infatti diversi livelli di competenza, da quello più elementare (saper eseguire un'azione in risposta a una richiesta prestabilita) a quello più complesso (saper scegliere e combinare, tra le procedure conosciute, quelle adatte a una situazione non conosciuta e complessa). In questo secondo caso la competenza va ben al di là di un saper fare ed è in relazione a una conoscenza (concettuale e procedurale) che permette di risolvere problemi e affrontare situazioni. L'apprendimento (e dunque l'obiettivo), nel suo senso più alto, è mentale. E' soprattutto quest'ultimo livello di competenza a interessare la scuola perché ad esso è correlato lo sviluppo dell'autonomia e della libertà del soggetto.

⁷ Cfr. P.Meirieu, *Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps...*, intervista a Luc Cedelle, in www.meirieu.com.

2. Gli obiettivi così intesi non possono essere previsti con esattezza in anticipo. Essi devono tener conto del livello di partenza degli allievi ed adeguarsi ai progressi in corso d'opera. Non possono neanche essere perseguiti "a qualunque costo", per evidenti ragioni etiche.
3. Il percorso didattico non è un processo logico e razionale e dunque non può essere compreso nella coppia obiettivo – valutazione. Di qui l'importanza delle situazioni didattiche. All'insegnante, alla sua capacità inventiva, tocca preparare situazioni, prevedendo un insieme di vincoli, consegne, materiali, ecc. La sfida dell'apprendimento, si gioca nella capacità di creare situazioni che abbiano un senso per l'alunno, mobilitando le sue strategie cognitive. Possiamo allora dire che le riforme più necessarie sono quelle "terzo tipo", cioè la formazione ad adeguate pratiche di insegnamento⁸. Perché quest'ultima non sia calata dall'alto la strada migliore è quella di insegnanti che rafforzano la cooperazione e la riflessione collettiva sulle pratiche. Non si deve mai dimenticare che i progressi dell'insegnamento sono stati acquisiti nel tempo grazie a quegli educatori che, provando, riprovando e successivamente documentando le loro attività, sono riusciti a costruire e trasmettere strumenti per far affrontare ai loro allievi la sfida dell'apprendimento. La pedagogia nasce lì ed è lì che si sviluppa e cresce.

⁸ Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2010, 152.