

G. Carosotti, R. Latempa

L'insegnante da educatore a facilitatore: la deriva della *learnification*.

Giovanni Carosotti

Il concetto di *autonomia scolastica*, al suo apparire, è stato –come molti altri principi alla base della politica riformatrice della scuola- caratterizzato da una decisa ambiguità. La sua reale valenza non è stata immediatamente recepita dai docenti; ovvero nell'*autonomia* non si è individuata una modalità organizzativa della scuola che avrebbe eroso la pratica della didattica della sua indipendenza e avrebbe condizionato maggiormente –in senso costrittivo- il quotidiano operare degli insegnanti. L'*autonomia* in un primo tempo non solo è stata compresa, ma in molti casi addirittura vissuta e praticata, come un impulso per accelerare e potenziare la libertà d'insegnamento, approfittando della possibilità di riorganizzare in particolare alcuni quadri orari per favorire presenze, incontri disciplinari, intesi come approfondimento e arricchimento dei contenuti di cultura legati alle discipline; non certo nella direzione di un loro smantellamento.

Già in tempi meno sospetti, però, se si fosse prestata la giusta attenzione, i colleghi avrebbero dovuto comprendere che le intenzioni erano ben altre, e che l'obiettivo era quello di costringere i docenti ad adeguarsi a metodologie e obiettivi didattici in qualche modo decisi dall'alto, in parte etero-diretti; etero-direzione sia pure mascherata da condivisione collegiale.

Già nel 2000, un allora celebre Dirigente Scolastico dell'area milanese, Angelo Maliverno, affermava:

«Agli insegnanti, in quanto soggetti costituenti il corpo professionale [...] sarebbe riconosciuto il diritto-dovere alla libertà di pianificazione e progettazione flessibile, multiforme ed assoggettabile a continue messe a punto. A tale dimensione strategica [...] fanno riscontro momenti attuativi (programmazione, validazione delle azioni e verifica, controllo, valutazione dei risultati). I quali, a differenza di quanto normalmente avviene, non possono non conformarsi nella dimensione della pratica alle linee di strategia precedentemente definite. Ne deriva una determinazione della libertà della funzione docente in forma di un potere finalmente abilitato a manifestarsi come possibilità di giocare a livello della proposta mentre nelle fasi di lavoro con gli allievi avrebbero modo di esprimersi quei vincoli e regole di aderenza alle direttrici di quadro progettato atte a coordinare i singoli comportamenti quali azioni professionali sganciate dai condizionamenti riduttivi dell'agire soggettivistico».

Notiamo in questo passo già presenti alcuni principi attraverso i quali si sarebbe costituita quella retorica sulla scuola, riproposta poi negli anni, e che è presente, in modo forse ancora più accentuato, nelle attuali pubblicazioni del ministero:

- la distinzione dell'attività didattica in una fase strategica e in una attuativa, per cui gli insegnanti dovrebbero limitarsi solo ad applicare principi definiti in precedenza; e come tale modalità di progettazione lasci poco spazio al confronto dialogico tra colleghi, in

quanto fa riferimento a una teoria uniforme dell'apprendimento, e in ogni caso prevedibile attraverso procedure formalizzanti;

- l'intendersi della "libertà d'insegnamento" in una direzione collettiva e non individuale, che impedisce qualsiasi significativa variabile dipendente dal contesto e dal momento;
- per corroborare la validità di queste nuove scelte strategiche, viene contestata l'idea di professionalità come sino ad allora teorizzata (ma direi anche fino ad oggi ancora intesa dalla maggioranza dei colleghi), liquidata con le espressioni «spontaneismo soggettivistico», «artigianalità bene intenzionata [...] alla base dell'insegnamento tradizionale» ma «che mantiene molto meno di quanto promette». Una didattica tradizionale che

«non solo non istruisce, nel senso che le conoscenze/competenze fatte acquisire si dimostrano sempre più spesso, superate ed inattuali, quindi inservibili, oltre che di modesto spessore, ma soprattutto non educa ad essere cittadino, persona, produttore».

Come si può notare, la «didattica innovativa» quale vero fine dell'«autonomia», era già chiaramente espressa allora dai suoi teorici. E la via per realizzarla non poteva che essere un atteggiamento costrittivo da parte dei dirigenti verso i docenti, affinché riconoscessero la loro insufficiente preparazione e adottassero metodologie di maggiore rigore scientifico. Diventava necessario praticare, da parte dei dirigenti, «un più rigoroso condizionamento», per costringere gli insegnanti ad «acquisire competenze in docimologia, in sistematica curricolare, nella progettazione\programmazione e nell'adozione di metodologie di *mastery learning* e di *problem solving*». Un segnale chiaro, allora frainteso: l'autonomia e le competenze erano carte da giocare contro i docenti, e non a loro favore.

Che cosa è cambiato oggi da allora? Potremmo dire nulla; chi non aveva mai letto le parole di Malinverno, noterà un pressoché identico stile con i documenti diffusi negli ultimi anni, nonché con la letteratura dedicata alle competenze. Nonostante la condizione d'incertezza e di disorientamento diffusa tra il personale docente, è bene ribadire –e questo era uno degli scopi precipui dell'*Appello per la Scuola Pubblica*- che nulla è cambiato sul piano della validazione della legittimità di tali pratiche e dei fondamenti teorici che li giustificano. L'incertezza sul reale significato di competenza che in modo quasi surreale era constatabile in quegli anni –dall'esempio dei pompieri di New York proposta da Francesco Bertagna, alle numerose altre definizioni proposte in questi anni, non vi è stata alcuna altra acquisizione certa che possa portare ad affermare l'irrinunciabilità a questo riferimento nella prassi educativa e formativa. Non a caso Edoardo Greblo ha affermato, in un meritevole saggio pubblicato su *aut-aut* nel 2013, che esistono tante definizioni di «competenza» quanti sono gli autori che se ne sono occupati. Con molta onestà Orazio Niceforo, nello stesso anno, ha dovuto riconoscere la difficoltà a trasferire il concetto dall'ambito dell'impresa a quello scolastico e ha sottolineato come, nonostante l'indeterminatezza del significato, il legislatore continui a farvi riferimento come fosse una nozione scontata. Sempre Greblo, nel saggio sopra citato, riferendosi alla *Raccomandazione 2006/962 del Parlamento e Consiglio europeo*, notava come quel documento indicava alcune competenze di base, ma non provvedeva affatto a chiarire il significato del concetto. Analogamente chi parla, insieme a Rossella Latempa, ha constatato come nell'ultimo rapporto OCSE la nozione di competenza ritorni con una periodicità quasi ossessiva, senza che neanche una volta

si affermi che cosa esso significhi. Questa problematicità ha messo effettivamente in difficoltà il legislatore, nel momento in cui ha deciso che la certificazione delle competenze dovesse diventare un obbligo della valutazione docente; nella certificazione delle competenze l'elenco proposto finisce banalmente per confondersi con le semplici abilità disciplinari, salvo introdurre qualche voce che si vorrebbe originale (come la competenza imprenditoriale da verificarsi già in un ragazzino che termina il primo ciclo d'istruzione).

Come rispondere a questa impostazione che mira unicamente a sfruttare i contenuti disciplinari quali semplici pretesti per il raggiungimento di obiettivi altri, riferiti alle presunte esigenze del mondo produttivo? Per cui la valutazione dovrebbe vertere su queste "prove di realtà", che indicherebbero la capacità non solo di "conoscere" i contenuti, ma di saperli rendere utili, ovvero in grado di risolvere problematiche con cui lo studente, nel corso del suo quotidiano, si confronterebbe? Il discutibile assunto di questo ragionamento, che privilegia l'utilità rispetto alla ammirazione della bellezza, disconosce il potenziale attrattivo di un ragionamento e di una conoscenza, anche e soprattutto delle discipline scientifiche, di cui andrebbe valorizzato il ruolo nello sviluppo formativo di una personalità, e non solo quello tecnico-pratico; spesso ignorando che proprio l'approccio disinteressato (la *meraviglia* aristotelica) suscita interesse e motivazione, capaci poi di riflettersi nella proiezione del sapere acquisito sui dati di realtà. Che il coinvolgimento si realizza verso il nuovo o il non conosciuto, attraverso il potenziamento dell'interrogare (questa è l'essenza vera della *lezione frontale*), ovvero attraverso un continuo scambio che ha la finalità di potenziare al massimo grado la capacità ermeneutica, di sollevare continuamente domande e problemi, di favorire l'approccio cognitivo verso la complessità. E non invece –come ha giustamente evidenziato Giroux- offrendo «comodi pre-pensati».

Abbiamo proposto questa ampia valutazione per soffermarci su una delle critiche più ricorrenti, ma a mio parere anche tra le più paradossali, che ha incontrato l'*Appello per la scuola pubblica*, ovvero quel testo –che ha ricevuto in ogni caso un ampio consenso da parte di ambiti i più variegati, sia dal punto di vista professionale sia dei settori disciplinari coinvolti- dividerebbe in modo artificioso le competenze dalle conoscenze, privilegiando solo queste ultime, manifestando un modo d'intendere la didattica ormai legato al passato (qualcuno ha parlato addirittura di atteggiamento reazionario). Ciò che però l'*Appello* contesta è la riduzione delle conoscenze al raggiungimento di un puro obiettivo strumentale; lo stravolgimento dei programmi, che perderebbero la loro compattezza e coerenza –attraverso in particolare una totale rinuncia a qualsiasi impostazione storicistica dei loro contenuti- e da cui si estrarrebbero esclusivamente contenuti parziali, ritenuti i più idonei a raggiungere un determinato obiettivo. Affermare che anche in questo caso rimarrebbe la conoscenza come base dell'apprendimento è solo un voluto fraintendimento; la validità del sapere, del bagaglio culturale complessivo risulta compromesso, la conoscenza –quella vera, che cambia la capacità di interpretare il mondo- azzerata. Gli esempi a riguardo di questi ultimi decenni sarebbero innumerevoli, ma basti citare, in quanto recentissima, un'affermazione del presidente della Fondazione Agnelli che, in un articolo pubblicato sul quotidiano *La Stampa* lo scorso dicembre, ha affermato: «nell'insegnamento contemporaneo non è più necessario svolgere tutto il programma di studi: paradossalmente, un gruppo d'insegnanti potrebbe affrontare in tutto l'anno un solo argomento, ma farlo così approfonditamente da trasmettere agli studenti un metodo di studi utile

per sempre». La principale obiezione che l'Associazione Docenti e Dirigenti italiani ha condotto contro l'idea di proposta didattica che è possibile ricavare dalla lettura dell'*Appello per la scuola pubblica*, insiste sul fatto che le discipline tenderebbero ormai a convergere e a superare i vecchi steccati tra ambito scientifico e abito umanistico, e la loro separazione sarebbe dunque anacronistica nel processo formativo. Ma questa convergenza interdisciplinare non può risolversi in una indistinta sovrapposizione di contenuti, ma realizzarsi solo a partire dalla specificità epistemologica dei diversi saperi. L'impressione è invece quella che si voglia, nel percorso di studi, offrire prodotti già confezionati (i «pre-pensati» di cui parla Giroux), dove il contributo specifico delle discipline è risolto in partenza già da chi organizza il pacchetto, senza giungere allo studente. Il quale diventa destinatario di un sistema di sapere chiuso, tendente al pratico, che lascia trasparire una finalità dell'istruzione tesa a creare un personale orientato all'operatività, che applica direttive decise da un vertice gerarchico, i cui membri avranno seguito un percorso formativo differenziato e privilegiato. La traduzione delle conoscenze in tali pacchetti, in cui il ricorso estremistico al digitale e alla logica computazionale gioca un ruolo di primo piano, avviene attraverso prescrizioni rigide, che costituiscono gli odierni "Sillabi".

Che ci siamo proposti di mettere in evidenza con questo richiamo storico? Come, tra le mille contraddizioni inevitabili a partire da fondamenti teorici così labili, ma allo stesso tempo così ben consapevoli di sé per quanto riguarda la funzione ideologica che intendono assolvere, si sia comunque perseguito un disegno che mirava a negare qualsiasi autonomia e validità alla funzione docente, nell'ottica proprio della *learnification*. Il bagaglio professionale dei docenti, in quest'ottica da me illustrata e che mi sembra francamente "distopica", viene totalmente azzerato, non più ritenuto adatto –ma direi addirittura considerato dannoso- rispetto alle presunte nuove esigenze richieste dal nuovo mondo globalizzato e dalle competenze contemplate nei diversi documenti europei.

Rossella Latempa

Il 1997 è una data importante per la storia della Scuola. In Italia è l'anno di nascita dell'**autonomia scolastica**, l'anno della **riforma degli esami di Stato** di Luigi Berlinguer, quello in cui fa il suo ingresso ufficiale nel panorama italiano il termine "competenza", attorno al quale ruoterà la logica riformatrice dei successivi 20 anni. A livello internazionale è l'anno in cui l'OCSE lancia il **progetto DeSeCo** (Definizione e Selezione Competenze chiave), che dà inizio al *lavorio* di definizione, selezione e classificazione di quel "kit di sopravvivenza" che sono le "competenze chiave di cittadinanza", costruite a tavolino, con cui la Scuola attrezzerà i giovani per "*una vita di successo ed il buon funzionamento della società*" (Rychen and Salganick, OCSE -1999) e su cui è chiamata a rispondere ed essere valutata, da opportuni "strumenti", concepiti sempre a tavolino: i test PISA¹. In **Europa**, il 1997 è l'anno della sigla del Trattato di Amsterdam, che pone l'istruzione fra i settori in

¹ in Italia a cura dell'Istituto INVALSI, il cui ruolo è stato accresciuto e potenziato dal decreto attuativo sulla certificazione delle competenze, D.Lgs 62/17, sia nella **scuola primaria**, dove retro-agisce direttamente sulla didattica, attraverso lo strumento delle prove standardizzate, che nella scuola dell'infanzia, in cui interviene indirettamente attraverso lo strumento tecnico del Rapporto di Autovalutazione

cui l'Unione può esercitare solo un ruolo di "sostegno, di coordinamento e di completamento" dell'azione degli Stati membri. La base giuridica di quest'affermazione è rappresentata proprio dall'**art.149 del Trattato CE** (Amsterdam), in base al quale la comunità europea può sviluppare un'azione di incentivazione alla cooperazione degli Stati, di sostegno e di integrazione della loro azione. Lo stesso trattato (art 251) rafforza il "metodo di coordinamento aperto", o **procedura di di codecisione**: una modalità di governance - che potremmo definire di "competizione cooperativa" - che prevede la definizione di benchmark, calibrati sulle migliori performance e "adattati" alla necessità dei vari Stati membri, comunicazioni- conclusioni- raccomandazioni e monitoraggio, attraverso la quale si sviluppa una nuova politica educativa europea², che indirizza severamente quella nazionale. A partire dalla Strategia di Lisbona 2000, fino ad arrivare alla strategia attuale, ET2020, l'Unione europea diventa progressivamente l'attore internazionale più influente nella definizione di norme e standard educativi. L'adesione agli obiettivi comuni europei, inquadrati nell'ambito di strategie economiche a lungo termine impone a strutture e processi nazionali differenti, di adottare soluzioni comuni, "ridisegnate" sulle proprie specificità in termini risorse assegnate e azioni di intervento, ma sempre coerenti con precisi obiettivi, inquadrati in una cornice globale (OCSE, UNESCO)³. In questi 20 anni, ad un processo di de-nazionalizzazione dell'educazione e dell'istruzione, che vede protagonisti, oltre ai grandi organismi internazionali (OCSE, UE, UNESCO) anche organismi intergovernamentali come la Banca Mondiale, l'Organizzazione Mondiale per il Commercio, il World Economic Forum, etc (C. Laval, Weber, 2010), si aggiunge, in Italia, un'opera di trasformazione e riforma che coinvolge anche il sistema produttivo e amministrativo - istituzionale. E' importante focalizzare l'attenzione sui nessi tra questi tre settori: **lavoro, amministrazione pubblica e scuola**. Gli anni che ci separano dalle leggi Bassanini (che attuano il più grande decentramento che l'Italia abbia mai vissuto, a Costituzione invariata e che introducono il principio dell'autonomia e la dirigenza scolastica) sono esattamente quelli che separano il Jobs Act dal pacchetto Treu. Anni in cui si succedono almeno 7 riforme del mercato del lavoro (M. Fana, 2017) tutte con un unico denominatore comune ed un'unica logica ispiratrice: quella della flessibilizzazione e della precarizzazione dei lavoratori.

Esiste, ed è forte, la connessione tra modello produttivo, modello istituzionale e modello del sistema di Istruzione. Queste tre aree hanno subito lo stesso tipo di trasformazioni e sono state sottoposte a percorsi normativi orientati nella stessa direzione: quella imposta dalla ragione economicistica dell'egemonia neoliberale. Ciascuna di esse è stata *organizzata* come un'impresa e *orientata* in funzione dell'impresa. L'amministrazione, razionalizzata e modernizzata, deve essere efficace ed efficiente per non ostacolare la crescita delle imprese; il costo del lavoro e i salari devono essere resi flessibili, per favorire la produttività delle imprese; la Scuola deve connettersi al tessuto produttivo locale e produrre risultati "misurabili" e confrontabili.

Dall'autonomia alla Buona Scuola è l'inizio di un pendio che, in varie fasi - di cui l'ultima dal 2014 ad oggi, la più aggressiva- ha inesorabilmente condotto alla "professionalizzazione" della Scuola e alla "proletarizzazione" degli insegnanti.

² Vedi G. Allulli, "Dalla strategia di Lisbona ad Europa 2020", 2015, al link <http://docplayer.it/7772975-Dalla-strategia-di-lisbona-a-europa-2020-giorgio-allulli.html>

³ Vedi Programmazione Operativa Nazionale (PON).

Se prima il compito dell'istruzione scolastica era quello di *“risvegliare e sviluppare le facoltà di riflessione in generale, senza doverle impiegare in nessun compito di tipo professionale”* (Durkheim, 1938), oggi *“serve una buona scuola perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione e alla nuova domanda di competenze espresse dai mutamenti economici e sociali”* (Documento “La Buona scuola”, 2014). Proprio questi 20 anni ci permettono di guardare con chiarezza a un disegno che si è disvelato progressivamente e che solo le recenti riforme del governo Renzi-Gentiloni hanno portato alla luce: la costruzione incrementale e incessante di una nuova idea di Scuola, di insegnante, di studente e di società: quella del capitale umano.

Fino a fine anni 90 il primato delle conoscenze e dell'organizzazione disciplinare nelle istituzioni scolastiche non erano mai stati messi in discussione; da allora le riforme educative sono diventate “di tipo pedagogico-curricolare”⁴. L'insegnamento e i suoi contenuti sono stati “presidiati”: sono gli insegnanti *i funzionari* da cui partire per una costruzione efficiente del capitale umano.

“Stock di conoscenze e competenze [...] producibile e accumulabile”. Così la Banca d'Italia, in un libretto di agile lettura dedicato *“a tutti gli insegnanti”* (Cipollone, Sestito Il capitale umano, 2010), definisce tale “grandezza”, opportunamente misurabile. La dedica non è pretestuosa. È agli insegnanti, in primo luogo, che si chiede di “ottimizzare” il prodotto sociale e cognitivo del nostro paese, di contribuire *alla crescita del PIL*.

Da qui la totale rimodulazione sia del loro bagaglio professionale che del loro status giuridico.

Le difficoltà e l'inefficienza del sistema-scuola (messe in evidenza di anno in anno dai ranking internazionali) non sono più “strutturali”: sono **un problema di contenuti e metodi insegnamento**. Sono un capo d'imputazione che pesa sul lavoro del docente, non più a carico dello Stato e dell'ordinamento del suo sistema di istruzione pubblica. La questione dei *mezzi*, diventa una questione secondaria rispetto a quella *dei risultati* e preme nella direzione di una riforma *dei contenuti e dei metodi*.

In questo quadro appare quanto mai urgente porsi la questione di **cosa significhi insegnare oggi**. Come si configurano **la libertà di insegnamento**, **il rapporto con il sapere**, come cambia **la relazione con gli studenti** nella società dominata dalla rete, dai rapporti immateriali, dal digitale.

“La logica dell'inevitabile” dei discorsi e dei documenti ufficiali impone - con una retorica ipocritamente progressista e inclusiva – una trasformazione pragmatica della figura dell'insegnante: un funzionario impolitico (ma competente), affaccendato ad “allestire ambienti di apprendimento”, creare “opportunità di apprendimento”, ottimizzare “i risultati dell'apprendimento” dei suoi studenti (*learnification*, Gert Biesta, 2017). Un facilitatore solerte e provvidenziale, chiamato a risolvere problemi contingenti, orientato al benessere e all'inclusione degli alunni, che usa le loro stesse parole, i loro stessi dispositivi. A lui si prospetta un futuro di aggiornamento anzi ri-formazione perpetua, totalmente pratica e performativa, basata sul binomio efficacia-efficienza. L'insegnante deve “stare ai fatti”, raccogliere “evidenze” di *skills*, lavorare in gruppo (salvo poi concorrere per il bonus premiale, elargito al singolo), in base al mito della trans-disciplinarietà, programmare *laboratori* sulla base di apposite schede e rubriche operative, certificare e

⁴ Dunque relative a strategie didattiche che ne sono la traduzione in termini di tecniche di insegnamento; ad es. i test Pisa/INVALSi suggeriscono una didattica funzionale all'addestramento per le batterie di domande di *literacy*, sia in lingua che in matematica.

rendicontare, in nome della trasparenza assoluta. È ora di uscire dalla propria *“comfort zone”* (D. Lanfrey, 2015), *“gettare il cuore al di là dell’ostacolo”* (D. Lanfrey, D. Solda, 2018). Un’euforia prestazionale e operativa pervade le linee guida per i nuovi curricula, i piani ministeriali (Formazione e Digitale), i vari *“decaloghi”* digitali e le raccomandazioni amministrative: entusiasmo, innovazione, dinamismo, positività, **autonomia**. Proprio quest’ultima parola, continuamente ripetuta e progressivamente sostituita al termine *“libertà”* si presenta come un enorme guscio vuoto, una scatola senza contenuto. Ovunque, nella pratica quotidiana, ci si presentano *“campi vuoti”* da riempire; *“caselle”* con numero massimo di caratteri da compilare: nelle programmazioni, nelle certificazioni, nel piano di miglioramento e nel rapporto di valutazione, nelle schede per l’attribuzione del merito o per la definizione delle nostre competenze professionali. Questa è l’autonomia che ci rimane: la *“libertà”* di scegliere con quali caratteri e quali parole-chiave riempire una forma solo apparentemente sgombra, ma di fatto piena e comprimente, disciplinante e perimetrante. Il *“mestiere”* dell’insegnante subisce una *“formattazione”* dall’interno: è limato, *“piallato”*, conformato, sulla scorta di ingiunzioni apparentemente scientifiche e frutto di chissà quali indiscutibili ricerche, scritte in una neo-lingua e con un vocabolario ipnoide e persuasivo. *“Rimodulare”* gli insegnanti e le loro pratiche, pilotandole, controllandole, *spiandone* e *soppesandole* ogni mossa equivale a *“rimodulare”* il rapporto con gli studenti, la trasmissione dei saperi, la relazione educativa. È un controllo sociale istituzionalizzato, di cui si occulta il carattere autoritario; un’offensiva linguistica e culturale di fronte alla quale non possiamo né tacere, né voltarci dall’altra parte.