

Il potere in ambito formativo di Maurizio Muraglia

*In “Le nuove frontiere della scuola”
Periodico quadrimestrale di cultura, pedagogia e didattica n.29/2012
<http://www.lenuovefrontieredellascuola.it/>*

Autorità e potere

“Il principio d’autorità si differenzia dall’autoritarismo in quanto rappresenta una sorta di fondamento comune ai due termini della relazione, in virtù del quale è chiaro che uno rappresenta l’autorità e l’altro ubbidisce; ma allo stesso tempo è convenuto che entrambi *ubbidiscono* a quel principio comune che, per così dire, predetermina dall’esterno la relazione. Il principio d’autorità è quindi fondato sull’esistenza di un *bene* condiviso, di un medesimo obiettivo per tutti: io ti ubbidisco perché *tu* rappresenti *per me* l’invito a dirigersi verso quest’obiettivo comune, perché so che quest’ubbidienza ti ha permesso di diventare l’adulto che sei oggi, come io lo sarò domani, in una società dal futuro garantito”¹

Perché iniziare con un discorso sull’autorità? Perché quando si parla di formazione, di educazione, di istruzione, il tema dell’autorità presenta inevitabilmente delle relazioni, a volte “pericolose”, con la questione del potere. È vero che, a monte, è necessario ragionare anche su cosa possa voler dire la parola “potere” in termini generali, prima di poter declinarne il significato nel nostro settore di interesse. James Hillman, nel suo saggio sul potere², illustra le molteplici sfaccettature del concetto, che spaziano tra campi semantici vari, afferenti via via alle idee di “potenza”, di “forza”, di “controllo”, di “capacità di fare”, di “servizio” e via discorrendo. Il termine in sé, a dire il vero, ha una sua *neutralità etica*, perché indicherebbe esclusivamente la facoltà di realizzare qualcosa. Il saggio di Hillman, che recita nel suo sottotitolo “Come usarlo con intelligenza”, suggerisce percorsi di rivisitazione dell’idea di potere che sfuggano alla sua banalizzazione o al suo anacronismo. All’evoluzione dei tempi non può non far seguito l’evoluzione delle idee, e l’idea di potere è una di quelle che mal tollera la cristallizzazione su schemi superati. Hillman prefigura diversi *poteri*, tra cui la vessazione dell’altro, il dominio, la tirannia, il dispotismo che dovrebbero però lasciare il posto alla condivisione, all’entusiasmo, all’apertura mentale, all’ascolto, all’autorevolezza, alla persuasione, alla capacità di cogliere il momento opportuno, alla *riflessione e alla leadership come servizio*; il potere di acquisire prestigio senza inganno e mistificazione, di guidare senza intimorire. L’autore poi, nelle ultime pagine del libro, contrappone ai tanti poteri *il potere delle idee*, che in qualche modo rappresenta il nostro “ponte” verso il concetto di autorità come declinato in apertura di questo contributo.

Potere ed educazione

Si potrebbe convenire sull’idea che la nozione di potere sia in larga misura una nozione di carattere *relazionale*. Essa individua una polarità tra chi detiene il potere e chi subisce il potere altrui o, comunque, chi abita lo spazio di esercizio del potere altrui. È questa dimensione relazionale

¹ M. Benasayag-G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli 2009 (ed. orig. 2003).

² J. Hillman, *Il Potere*, BUR 2008 (ed. orig. 1995).

che apre alla questione educativa e alla possibilità che di essa si possa parlare vedendola alla luce delle varie sfaccettature che intendiamo attribuire all'idea di potere. L'etimo di educare (il latino *educere*, condurre fuori), notoriamente, implica un'azione compiuta da qualcuno che ha il "potere" di agire. C'è qualcuno che trae fuori qualcun altro da una situazione precedente, che cioè immagina un percorso da compiere verso un obiettivo. La maieutica socratica, da questo punto di vista, possedeva questa valenza, per così dire, esodale, di "uscita", di emersione di qualcosa, e nella capacità di far emergere qualcosa da se stessi Socrate vedeva la radice del processo educativo. Era come un rinviare l'educando a se stesso, alle proprie consapevolezze nascoste. A tutt'oggi la maieutica socratica viene invocata nella riflessione sulle teorie dell'apprendimento.

Per concludere questa ricognizione semantica preliminare, si può affermare che l'idea di potere può essere considerata quale categoria ermeneutica che consente di accedere a tutte le questioni che costellano l'universo di significati che siamo soliti chiamare "educazione". Ma anche il concetto di "educazione" può essere rimodulato. Se vogliamo coinvolgere pienamente, in un discorso sul potere, l'ambiente di apprendimento della scuola, e quindi l'idea di "istruzione", abbiamo bisogno di individuare una categoria sovraordinata tanto al concetto di educazione, più legato ai valori, quanto a quello di istruzione, più legato ai saperi. In un nostro recente contributo abbiamo proposto di individuare nella categoria del "formativo" la possibilità di saldare educazione e istruzione³. Ragioneremo allora sul modo in cui la nozione di "potere" possa essere declinata all'interno dell'impresa formativa, che è come interrogarsi su quale "potere" debba essere esercitato affinché non si produca violenza, plagio, indottrinamento.

Evoluzione dei modelli educativi

Si è detto che l'idea di potere implica una certa relazionalità. Va aggiunto che questa dimensione relazionale, nei processi formativi, presenta un carattere *asimmetrico*, in quanto tra chi ha il compito di promuovere la formazione e chi è atteso alla formazione il rapporto non può considerarsi paritetico, bensì connotato da una forma di superiorità esercitata dall'uno sull'altro (o sugli altri). Chi è chiamato a formare, sempre nell'accezione che integra educazione e istruzione⁴, possiede una certa qual "dotazione" che lo abilita (o lo dovrebbe abilitare) a svolgere quel compito: valori, tradizione culturale, conoscenze, abilità, competenze, insomma tutto quanto gli è necessario per esercitare il *potere di formare*. Chi è investito della responsabilità formativa ma è sprovvisto della necessaria dotazione, finisce per costituire un grave *vulnus* alla crescita del consorzio civile.

L'idea di crescita certamente chiama in causa, sul terreno etimologico, l'idea di autorità, che è un po' il filo rosso di questo ragionamento. Se educare ha a che fare con la capacità di far uscire qualcuno (o qualcosa) da una posizione che non può più essere occupata, avere autorità (dal latino *augere*), ha a che fare col *far crescere*, che è certamente un formidabile potere. Il potere di formare non può dunque essere disgiunto dal potere di far crescere, che è come dire saper dare un contenuto

³ M. Muraglia, *Valore formativo e cittadinanza*, in "Insegnare" 1/2009.

⁴ Prendiamo qui le distanze da un'accezione di "formazione" quale azione orientata all'acquisizione di competenze professionali (*formazione* professionale, sistema di istruzione e *formazione* ecc.). Ricollociamo invece lo spettro semantico di "formazione" nel suo etimo che riconduce ad un'azione che *dà forma* complessiva ad un individuo nella rete di relazioni in cui esso si situa, e lo fa attingendo ai sistemi simbolico-culturali che segnano quel contesto relazionale. Quest'azione che dà forma è compito precipuo della scuola che salda l'educativo ed il cognitivo in un unico orizzonte.

alla propria autorità. Non vi è alcun dubbio che queste riflessioni sono condizionate da una certa idea di formazione, di educazione, di istruzione, di autorità che discende da un'evoluzione storica dei modelli educativi su cui negli ultimi anni si è molto discusso. Questo ritorno agli etimi, questo rideclinare le parole in forme che potremmo definire non-violente è certamente il frutto dell'imporsi progressivo di un'idea di formazione democratica, partecipativa, coinvolgente, in cui i soggetti destinatari della formazione non possono essere considerati se non quali co-protagonisti dell'impresa formativa. Non è mancato, anche ai più alti livelli della gestione politica della scuola, chi ha nutrito perplessità su questa evoluzione in senso democratico e inclusivo dei modelli formativi. Si è sentito parlare molto qualche anno fa di "lassismo pedagogico", di "deriva educativa", e tutto questo si è tradotto e condensato nel celebre tema dell' "emergenza educativa". Schiere di nostalgici hanno lamentato il deficit di autorità riscontrabile nelle nostre famiglie e nelle nostre aule scolastiche, attribuendo evidentemente al concetto di autorità un'indubbia quota di potere coercitivo: la capacità di costringere qualcuno a far qualcosa. Eppure avverte acutamente Duccio Demetrio: "Le sorti dell'educazione sono sempre state il campanello d'allarme di svolte autoritarie o l'avvisaglia di un'espansione della democrazia. Oggi i timori vertono sulla prima ipotesi. Poiché si invoca l'educazione guardando più al suo passato, alle sue regole tranquillizzanti: reputandolo il metro e la misura del meglio. Respingendo storie pedagogiche volte a valorizzare l'autonomia, la partecipazione, il libero pensiero dei suoi protagonisti. Riscoprendo la riforma Gentile o il calore delle commozioni alla De Amicis. Il libro *Cuore* torna ad essere rispolverato. Come se la creatività e l'immaginazione potessero mai attingere le idee migliori soltanto dalla nostalgia, più che dal futuro"⁵.

Il tempo andato

Di cosa si lamentano, dunque, i nostalgici? Di una neo-autorità senza potere? Senza, cioè, il potere di impedire che i ragazzi trasgrediscano impunemente regole, divieti e leggi? Sì, è probabile che si tratti di questo. Quanto più la cronaca segnala fatti incresciosi compiuti da giovani o da giovanissimi, tanto più il senso comune avverte un *deficit di potere*: "i ragazzi sono sfuggiti di mano agli adulti". Saremmo davanti, dunque, a una crisi dell'adulto. Si ha la sensazione che nel passato gli adulti avessero più potere. A dire il vero, nel passato (quando erano giovani gli attuali adulti) l'autorità era basata sul concetto di *tradizione*, che aveva un suo potere indiscusso. Ciò che era tramandato era vero e giusto. Fino a quarant'anni fa i paradigmi valoriali evolvevano con grandissima lentezza. I capisaldi o centri del potere, erano noti: famiglia, scuola, politica, chiesa. L'iniziazione all'adulthood era altamente ritualizzata: le chiavi di casa, la prima paghetta, il primo viaggio. Erano molto più forti e "potenti" i divieti di accedere ad esperienze, oggetti, trasmissioni tv per adulti. Vi era più marcato un "prima" e un "dopo", e questo era un segnale chiaro della presenza di un'autorità fornita di potere. Il modello educativo familiare era basato sulla dicotomia colpa-castigo ed il dolore che un padre infliggeva al figlio stava all'interno di un quadro che comunque veniva ritenuto un quadro di amore. Dal lato dell'educando, la trasgressione era parte integrante del processo educativo perché il rapporto educativo escludeva la negoziazione e supponeva l'obbedienza⁶.

⁵ D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Cortina 2009.

⁶ Su questi temi è istruttiva la lettura di M. Recalcati, *Cosa resta del padre?* Cortina 2011, e di G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Cortina 2008.

Gli anni delle contestazioni hanno visto scontri e conflitti pesanti tra generazioni. Sia pur tra mille contraddizioni, si era convinti di dover conquistare qualcosa a caro prezzo. Qualcosa che aveva a che fare con la libertà. Soprattutto “libertà da” prima di accedere alla “libertà di”. Molti erano gli ostacoli al dispiegarsi di una soggettività piena, negli anni Settanta del secolo scorso, e diventare adulti significava misurarsi con questi ostacoli, sbattervi contro, restare anche sommersi e sconfitti. Dobbiamo ammetterlo. La generazione che in quell’epoca aveva tra i 15 ed i 20 anni avrà sperimentato il “potere” dei propri genitori, reduci da una giovinezza consumata durante il secondo conflitto mondiale e segnata a sua volta dall’inflessibilità dei reduci del primo conflitto mondiale. Questi genitori sono apparsi talvolta “senza cuore” per la loro inflessibilità rispetto ad alcune regole. Sono apparsi, se non onnipotenti, strapotenti. Raramente essi *argomentavano il loro potere*, soprattutto perché non ritenevano opportuno dovere “spiegare” una misura educativa. Spesso l’educazione era autoreferenziale, e questo - almeno apparentemente - rendeva più facile il compito degli adulti, non costretti a dover “rendicontare” le proprie regole. Le parole d’ordine erano “senso del dovere”, “obbedienza”, “rispetto per i più grandi”. Decisiva era la figura del padre, che assorbiva simbolicamente tutte le istanze del super-io. Questa figura, proiettata in Dio, condizionava anche l’esperienza religiosa e la concezione di Dio come Dio severo, padrone, minaccioso, punitore. Da sempre, nei catechismi, si è privilegiata la connotazione di “onnipotenza” del Dio cristiano. Solo da poco tempo la riflessione teologica e la catechesi hanno incrementato le sottolineature della misericordia di Dio e perfino della *maternità* di Dio. Il nesso tra autorità e potere, in senso coercitivo, ha una lunghissima tradizione, che risale ai Greci e ai Romani⁷. Quintiliano, nella sua *Institutio oratoria*, deplorava ad esempio le punizioni corporali attestate da un Orazio. La lettura di libri quali *David Copperfield*, ma anche l’esperienza della prassi novecentesca fino agli anni Sessanta-Settanta, ci ricorda come questo nesso fosse indiscutibile e indiscusso.

Da Edipo a Narciso

Non vi è alcun dubbio che il nostro tempo presenta una geografia alquanto complessa delle questioni di autorità. È sempre più difficile schierarsi tra i *laudatores temporis acti*, nostalgici di un’autorità a prova di ostacoli, capace di imporsi e di esercitare il necessario potere sugli educandi, oppure tra i sostenitori di un paradigma democratico, in cui il potere si esercita nei termini dell’autorevolezza, della capacità di “far uscire”, “far crescere”, dentro una prospettiva di ascolto empatico. I ragazzi del nostro tempo, a seguire la personificazione adottata da Pietropolli Charmet, sono piuttosto Narcisi che Edipi, e chi è chiamato ad educare in famiglia o a istruire a scuola non può non tenere conto di questa nuova situazione, che peraltro riguarda ormai anche i genitori più giovani, figli anch’essi della nuova stagione antropologica. Dobbiamo allora rassegnarci ad un’*impotenza dell’autorità*? Si può pensare di rideclinare l’autorità in forme adatte all’attuale situazione senza che per questo l’autorità debba risultare de-potenziata ovvero incapace di produrre gli effetti auspicati?

Il ruolo della scuola

Per un po’ abbiamo tenuto sullo sfondo il ruolo della scuola, nel ragionare su questa lunga transizione verso paradigmi ancora non ben delineati. Lo abbiamo fatto perché per comprendere la

⁷ Il rinvio è al classico *Storia dell’educazione nell’antichità* di H.Marrou, Studium 1978 (ed. orig. 1950).

dinamica formativa postulata dal contesto scolastico occorre non perdere di vista l'evoluzione sociale degli ultimi quarant'anni. La scuola non è un luogo immune da condizionamenti. Quel che avviene nelle famiglie e nei contesti sociali oltrepassa le pareti delle aule scolastiche ed influenza le dinamiche relazionali che intercorrono tra chi insegna e chi impara. Tuttavia a scuola c'è uno specifico che rende più ardua, da un certo punto di vista, l'impresa dell'autorità e rischia sempre di de-potenziare il lavoro degli insegnanti. A scuola si tratta di *apprendere*, verbo che mal tollera, come altri (amare ad esempio), l'imperativo. Si dirà: ma per secoli la scuola ha avuto il potere di far imparare. Com'è possibile che oggi le cose siano cambiate? Perché l'autorità degli insegnanti non è più capace di trasmettere le conoscenze necessarie alla crescita? Se avere autorità è far crescere, e a scuola "far crescere" avviene attraverso la trasmissione culturale, perché tale trasmissione è diventata sempre più difficile?

Sono domande vere e serie, che rispecchiano l'esperienza di una demotivazione sempre più diffusa tra gli studenti, sintomo chiaro di un'impotenza del sistema a far realizzare quel che viene chiamato dai documenti ufficiali "successo formativo". Su questo occorre fermarsi. I sistemi formativi hanno il "potere" di indicare le strade per una buona scuola. Oggi è ben noto che l'Unione europea dà incessantemente ai sistemi formativi degli Stati membri le indicazioni e le raccomandazioni necessarie per una formazione orientata alla cittadinanza attiva. Il potere di indirizzo degli Stati è un potere che va ritenuto sacrosanto pena la dissipazione delle risorse intellettuali e l'impossibilità di una crescita adeguata. In Italia l'istituzione dell'autonomia (2000) ha abrogato il potere del centro di emanare programmi, attribuendo alle istituzioni scolastiche e agli enti locali, con la riforma in senso federalista del titolo V (2001), maggiori poteri in materia di curricoli. Possiamo parlare a questo proposito di un processo di decentramento del potere, ma questo decentramento ha il carattere vero e proprio del *servizio*, come attesta l'uso di una parola solitamente sgradita agli operatori della scuola, ovvero "utenza". Gli utenti sono coloro al servizio dei quali operano tutta una serie di soggetti il cui "potere" è quello di soddisfare i bisogni culturali degli "utenti".

Tutto questo sembra contrastare con la risposta troppe volte apatica, disinteressata, scarsamente partecipativa di tanti nostri studenti, per non parlare dei fenomeni di dispersione e abbandono, caratterizzati da un vero e proprio rifiuto di questo servizio che lo Stato offre alla collettività. Cosa succede allora? Come viene interpretato, nelle aule scolastiche, il potere di servizio predisposto dallo Stato, sia pur in regime di sussidiarietà pubblico-privato?

L'autorità mediata dalla didattica

A questa domanda si può tentare di rispondere considerando le aule scolastiche quali luoghi in cui la nozione di potere continua a mantenere una forma di ambiguità, frutto della convivenza tra antichi retaggi nostalgici e istanze innovative. Compiremo qui un *excursus* generale sui vari settori della vita scolastica che possono risultare campo di esercizio di una qualche forma di potere. Non perderemo di vista, ovviamente, il forte connubio che lega potere e autorità, nella convinzione che i destini dell'autorità nelle aule scolastiche dipendano dalla configurazione di tale intreccio⁸.

In un suo recente contributo, il pedagogista Daniele Novara ripercorre brevemente ma incisivamente la storia educativa della scuola italiana e la confusione prodotta da un'errata

⁸ Una trattazione organica delle varie componenti dell'impresa scolastica in un'ottica inclusiva e democratica, ovvero secondo la filosofia del curricolo, è offerta dal mio volume *Curricolo*, Tecnodid 2011.

concezione del tipo di “ascolto” che gli insegnanti avrebbero dovuto praticare nei confronti delle esigenze degli alunni, così come andava suggerendo la scienza pedagogica nel dopoguerra: “Il ribaltamento dei modelli educativi tradizionali avvenuto nel Novecento conduce infatti progressivamente a intendere l’ascolto in una dimensione di carattere psicologico. Oggi gli educatori tendono a pensare di dover offrire agli alunni un ascolto che *esula dalla dimensione didattica che a loro competerebbe* (corsivo nostro) e si trasforma in una struttura relazionale dalla connotazione anche psicologica: l’elemento affettivo della relazione docente-alunno assume un ruolo importante e l’insegnante è visto come colui che ha il compito di creare le condizioni perché il bambino o il ragazzo possa essere accolto e accettato”⁹.

Novara illustra la confusione pedagogica prodottasi in virtù di questo “esulare dalla dimensione didattica” dell’ascolto e attribuisce ad essa - per reazione - un certo rigurgito autoritario orientato al ritorno al paradigma del *potere* e del *controllo*, che sembra vagheggiato da vari settori della politica, dell’opinione pubblica e della stessa scuola. I suoi argomenti ci sembrano persuasivi perché ricordano che la relazione tra un insegnante ed un alunno o un gruppo di alunni non è una relazione in-mediata, ma mediata. L’autorità dell’insegnante è mediata dall’esperienza didattica, ovvero dai saperi e dai metodi con i quali viene costruito l’ambiente di apprendimento. Ma non si tratta di un ritorno ai paradigmi del passato, perché non siamo davanti ad un’assenza di autenticità nel rapporto tra chi insegna e chi impara, tutt’altro. L’autenticità, secondo la prospettiva che assumiamo, lungi dall’essere sottratta, non solo risulta arricchita, ma diventa vera sostanza dell’autorità, si potrebbe qui dire vero *potere*. La presenza in classe di saperi e di metodi è il termostato dell’autorità. Essa ha la capacità di qualificare o de-qualificare la relazione tra docenti e discenti, che diversamente sarebbe affidata - come, ahinoi, talora accade e come documenta tristemente la cronaca - al gioco delle pulsioni soggettive. Nel nostro tempo, in una classe dove si voglia esercitare una vera autorità, che prelude ad un vero potere di favorire l’apprendimento, la questione di fondo sta nella capacità di costruire il clima relazionale adatto. Esso si nutre di contenuti culturali fin dal primo momento in cui un insegnante incontra i suoi alunni. Nel dire “buongiorno ragazzi”, è già cultura. Nel modo, nel tempo, nella prossemica, nel contesto di questa frase è già contenuta una rilevanza culturale. Cultura e relazione nell’aula scolastica si contaminano in profondità, e solo un insegnante che intende soltanto, in una logica burocratica ed esecutiva, “svolgere un programma” *per mezzo di* quella classe finisce per situarsi al di fuori della dialettica tra cultura e relazione, che vede gli alunni come fine e gli oggetti culturali come mezzo. Fuori da questa dialettica, si ritorna all’autorità come esercizio di potere coercitivo che, come insegna la psicologia dell’apprendimento, può risultare fattore di apprendimento, ammesso che lo sia, solo per alunni super seguiti e super motivati. Ma la scolarizzazione di massa, l’eterogeneità degli stili cognitivi e la democratizzazione complessiva delle dinamiche sociali non consentono più un approccio *top-down* di tipo precettativo.

La relazione di coesistenza

È da ricondursi a tale tipo di impostazione l’idea di “asimmetria conviviale” che potrebbe qui essere utile introdurre. Asimmetrico resta il rapporto tra chi insegna e chi impara perché non è un rapporto tra pari. Conviviale può configurarsi tale rapporto quando è capace di colorarsi affettivamente sul terreno posto da oggetti culturali (saperi e metodi) capaci di intercettare lo spazio di significatività dei ragazzi, fatto di esperienza e di esistenza. Proprio il concetto di “co-esistenza”

⁹ D. Novara, *Ascolto*, in “Voci della scuola” IX, Tecnodid 2010.

rende eloquente questo itinerario concettuale. Chi insegna e chi impara possono praticare fruttuosamente la coesistenza per il raggiungimento di obiettivi comuni, a patto che tra chi insegna e chi impara riesca a crescere la fiducia reciproca¹⁰. Scrive opportunamente Paolo Calidoni: “Guardare con sufficienza o trattare con sarcasmo le ragazzine ‘tre parole’, prescindere dalla condizione di digital native e/o di plurilinguismo di molti ragazzi comporta rendersi difficile l’azione didattica, non riconoscere la parte di ciascuno, rinunciare a promuoverne l’uscir fuori. Partire da lì, metterlo alla prova, proporre l’andare oltre, invece è quello che i ragazzi ci chiedono, a volte anche mettendo la scuola alla berlina di *YouTube*. E se ci proviamo, di solito non ci deludono, ognuno a modo suo”¹¹.

La valutazione scolastica

C’è un altro aspetto da considerare quando si ragiona di potere e di autorità nelle aule scolastiche. Si tratta del delicatissimo tema della *valutazione*. Il potere di promuovere e bocciare è tradizionalmente considerato il potere-principe della scuola, il deterrente fondamentale di ogni comportamento trasgressivo. Nel 1998 (Ministero Berlinguer) lo Statuto degli studenti fece registrare una conquista importante per i ragazzi ovvero l’impossibilità di interferenza tra voto di profitto e voto di condotta. Come dire che nessun alunno, secondo quel dispositivo, avrebbe mai potuto essere bocciato per questioni di condotta a fronte di un profitto positivo. Dieci anni dopo (Ministero Gelmini), quella conquista, a fronte di tutta una serie di segnali preoccupati provenienti dall’opinione pubblica e dai *media*, venne di fatto abrogata attraverso la reintroduzione, con il famoso “cinque” in condotta, della possibilità di bocciare un alunno anche a fronte di una positività del profitto, caso ovviamente più teorico che pratico perché normalmente il basso voto di condotta ha profondi nessi con l’insuccesso negli apprendimenti. Diciamo quindi che la scuola si è riappropriata di un potere che aveva perduto, e infatti non poche erano state le lamentele degli insegnanti, sempre alla ricerca di “strumenti” per poter impedire le monellerie.

Sempre in ambito di valutazione non vi è che non riconosca il potere insito nell’attribuzione dei voti. Un voto basso può compromettere l’autostima di uno studente, soprattutto se egli lega la sua motivazione alla gratificazione e al riconoscimento, così come un voto alto può indurre indebitamente una dilatazione dell’Io in certi alunni che della propria bravura fanno uno strumento di competizione e di “potere”, se vogliamo, sulla classe. Il numero, per la sua secchezza e per la sua caratteristica di indicatore quantitativo, incoraggia facilmente dinamiche di potere, che si nutrono di graduatorie e di prevaricazioni prodotte da eccesso di autostima, magari camuffate nobilmente come “meriti”. L’insegnante, per esercitare la necessaria autorevolezza, dovrebbe quanto più possibile de-potenziare la valenza del voto numerico tenendo sotto controllo la relazione educativa. È qui chiamato in causa il tema del rapporto tra misurazione e valutazione. La loro sovrapposizione può procurare guasti irreparabili nella relazione tra insegnanti e studenti, che in tal caso si configura come relazione in cui la giusta e necessaria autorità finisce per essere adulterata dal potere. Il voto numerico purtroppo mal si presta ad evitare tale sovrapposizione per la sua pretesa, soprattutto nella prassi della secondaria superiore, di essere *anche* elemento valutativo. Invece è necessario puntualizzare che la valutazione in primo luogo, in ambito scolastico, è *valutazione degli apprendimenti nell’esperienza scolastica complessiva degli alunni*, piuttosto che “valutazione

¹⁰ Il concetto di “fiducia” in ambito scolastico è stato da me scandagliato in un contributo dal titolo *Fiducia a scuola e nella scuola*, in “Le nuove frontiere della scuola” 21/2009, pp.13ss.

¹¹ P. Calidoni, *Confrontarsi con i ragazzi in rete*, in “Rivista dell’istruzione” 6/2009, p.39.

dell'alunno". Ciò implica che l'insegnante è chiamato ad esprimere un'opinione (ed un'opinione è un ragionamento, non un numero) sui comportamenti cognitivi degli alunni, che possono essere rilevati - misurati - con varie modalità, non esclusa quella numerica. In altre parole, si dovrà sempre poter dire ad un alunno che il suo compito è risultato "insufficiente" evitando accuratamente di fargli balenare l'idea che *lui* sia "insufficiente". Non solo, ma a fronte di progressi cospicui nelle *misurazioni*, non vi è dubbio che l'insegnante debba segnalare il progresso in positivo della sua *valutazione* del rendimento dell'alunno, quale che sia l'esito dell'ultima misurazione o quale che sia la "media" tra le misurazioni.

Anche il rapporto scuola-famiglia può soggiacere a logiche di potere (inteso come dominio, ovviamente), nella misura in cui la competenza didattica degli insegnanti diviene autoreferenziale, ovvero incapace di aprirsi alla comprensione dell'interlocutore, soprattutto quando quest'ultimo non dispone delle stesse competenze del docente. In questo caso l'autorità dell'insegnante è chiamata alla capacità di *descrivere e argomentare* le proprie azioni ovvero, come si diceva a proposito del saggio di Hillman, di dare alla propria autorità il potere delle idee piuttosto che il potere delle valutazioni numeriche.

La scuola microcosmo "politico"

Stili didattici, stili valutativi e stili di interlocuzione con le famiglie, insomma, sembrano essere campi di riflessione importanti per la questione del potere e dell'autorità in ambito formativo. Si potrebbe qui anche fare un cenno alle dinamiche di potere tutte interne al personale che opera nella scuola, che molte volte guastano il clima di cooperazione professionale che invece sarebbe auspicabile in luoghi deputati alla formazione di nuove generazioni. Ma il discorso ci porterebbe troppo lontano perché dovrebbe analizzare a fondo i caratteri attuali della professionalità docente nonché della dirigenza scolastica.

La scuola - inutile negarlo - è un microcosmo politico e come tale è attraversato da giochi di potere e contropotere. Nelle aule scolastiche si sperimenta una vera e propria palestra di democrazia ed è inutile, per tutti i nostalgici, far finta che la democratizzazione avvenuta a livello sociale non abbia le sue ripercussioni in classe. Forse la prospettiva che serve veramente assumere è quella di una nuova forma di esercizio del potere, che è quella della capacità di produrre *accrescimento culturale collettivo*. Avere vero potere forse oggi vuol dire poter aiutare il contesto in cui si opera a generare idee, e a farlo con gli strumenti culturali che meglio si prestano a questa impresa. Chi vuole operare in questa direzione, a scuola, spesso è ostacolato da alcuni contropoteri. Il *centralismo*, ad esempio, ovvero la pretesa dura a morire della politica centrale di dover indicare modalità concrete e specifiche di intervento formativo; oppure la *burocrazia*, che è quella tendenza delle organizzazioni ad innamorarsi delle procedure e degli adempimenti fino a rendere del tutto arido il terreno su cui possono fiorire relazioni umane significative. Anche la *pigrizia intellettuale* può rivelarsi a scuola come un contropotere invincibile. Intendiamo quella tendenza a ricalcare schemi tradizionali inerti, modi di relazionarsi coi ragazzi stereotipati e routinari, in altre parole tutto quell'armamentario di stili relazionali che poi produce demotivazioni, insuccessi e abbandoni. Sì, la pigrizia intellettuale, cioè l'incapacità di rideclinare in forme attuali l'autorità, rischia di diventare la finestra dalla quale finisce per rientrare quel potere che era uscito dalla porta. Il guaio è che non si tratta più dello stesso potere, che in qualche modo poteva ritenersi sensato nell'epoca in cui veniva praticato. Si tratta invece di una sua caricatura, e non c'è niente di peggio che riproporre il vecchio in contesti nuovi.

C'è bisogno di riflettere sul potere e sull'autorità per delineare una nuova mappa di soggetti capaci di rendere attuale l'impresa formativa. La scuola ormai è un contesto negoziale, dialogico, cooperativo. La tecnologia della comunicazione e dell'informazione attraversa fin dalla culla le vite dei ragazzi e condiziona i loro orizzonti di attesa e le loro capacità di apprendimento. Tutto ciò richiede nuove forme di esercizio dell'autorità, che va del tutto svuotata da una concezione del potere che non ha più alcuna possibilità di attecchire. Ci sono spazi di incremento della possibilità di autorità, per gli insegnanti, ma sono spazi che vanno abitati da nuovi stili, cooperativi, narrativi, di coesistenza, di complicità nell'impresa di apprendimento. Sempre più debole, infatti, è oggi, per un insegnante, la pretesa di erogare da sé il sapere. Anche chi insegna continua ad imparare e a ricercare, e tutto questo rimodula il suo potere in una direzione impensabile nel passato. Il vero potere di chi oggi è chiamato a *formare* è quello di saper creare attorno a sé contesti di ricerca, di apprendimento, di discussione. È il potere di chi sa ascoltare, riconfigurare, rilanciare, incoraggiare. Di chi sa imparare dai ragazzi e sa esprimere loro gratitudine per questo. La chiamano *leadership* o carisma. Si può ripartire da qui.