



## **POLITICA E SCUOLA**

di Maurizio Muraglia

C'è uno stereotipo che ha sempre riguardato la scuola e gli insegnanti. Viene da lontano, dagli anni Settanta del secolo scorso, in cui la scuola era teatro di feroci scontri politici e si preparava a profonde trasformazioni. Allora si “faceva politica a scuola”. Si era schierati. Poi vennero anni in cui il motto divenne “Non si fa politica a scuola” e si inaugurò una fase carsica, in cui il discorso politico venne “interrato” a favore di quello culturale, o pedagogico, o ancora didattico, che dir si voglia. Si ebbe l'illusione di aver lasciato la politica fuori dalle aule, ma non si comprese che non c'è niente di più politico di quell'azione che vede alcuni insegnare ed altri imparare. Meglio: solo in pochi continuarono (o iniziarono, come chi scrive) ad attribuire valenza politica a quell'azione. Solo in pochi la ricompresero all'interno di un *ethos* capace di incidere sulla *polis*. Solo in pochi la riconsiderarono come *evento di radicale trasformazione*. Gli insegnanti post anni Settanta si appassionarono di programmazioni, di tassonomie, di test di ingresso, e forse oggi di competenze, di Indicazioni e di Linee guida, ma non videro più nell'insegnare e nell'apprendere uno dei gesti politici più importanti che si possa compiere in una società democratica.

La scuola infatti può essere considerata un microcosmo politico. In essa avvengono fatti che hanno rilevanza politica, perché nelle aule circola il sapere, circola il modo di gestire il sapere, e soprattutto si costruisce quel contesto relazionale che rende significativa la circolazione e la costruzione del sapere stesso. Il sapere, il metodo e la relazione, volendo semplificare al massimo, sono gli ingredienti costitutivi del curriculum e non si fa fatica a ritenere che la scuola del curriculum sia maestra di cittadinanza.

Ora, poiché la politica e la democrazia si nutrono del dibattito attorno ad alternative irriducibili che chiamano i cittadini a prendere posizione, mi eserciterò anch'io, per rilanciare la politicità dell'insegnamento (e specularmente dell'apprendimento), a porre sul tappeto dieci polarità forti. Il filo conduttore che attraverserà questa rapida carrellata di polarità pedagogiche sarà costituito da una domanda cruciale: “Si può fare con mezzi poveri?”. Essa è volutamente tendenziosa, perché volta a denunciare l'avarizia della politica praticata dagli ultimi governi, ma anche a smascherare la pigrizia intellettuale che attraversa il mondo della scuola quando cerca alibi nella politica.

### **La scelta del sapere: ricostruzione vs. riproduzione**

La scuola che chiede ai bambini e agli alunni di *riprodurre il sapere* è quella a cui siamo stati abituati. Ma il sapere non si può riprodurre, perché sappiamo tutti che quando chiediamo di farlo cerchiamo qualcos'altro, qualcosa che deve avvenire nella testa dei bambini e degli studenti: una digestione, una trasformazione degli alimenti culturali in quell'energia intellettuale, che è sorella dello spirito critico e capace di renderci abitanti della *polis*, cittadini di un Paese democratico.

Restiamo delusi se questa trasformazione del sapere in cittadinanza attiva non avviene, ma ci chiediamo raramente se l'alimento proposto sia digeribile. In altri termini: quali requisiti ha il sapere della scuola perché risulti digeribile? Chi ragiona su di esso? Il ministero? Gli editori? E le comunità professionali? Lo danno per acquisito? Il luogo del *syllabus* non dovrebbe essere una comunità di insegnanti?

Si può fare tutto questo con mezzi poveri? Rispondiamo: "Con grande difficoltà". Occorrono infatti investimenti molto più consistenti per la formazione delle competenze professionali, sia all'inizio che nel corso della carriera.

### **La scelta della didattica: competenza vs. nozionismo**

La mediazione didattica è quella procedura che permette la digestione di un oggetto culturale già individuato a priori come digeribile. Se a priori non è digeribile, cioè è fuori dalla portata degli alunni, neanche la migliore mediazione lo farà assimilare. Trasformare un oggetto digeribile di insegnamento in oggetto di apprendimento è un'azione prepolitica. Si tratta di una vera e propria sfida professionale volta alla creazione di ambienti di apprendimento, luoghi in cui il menu - digeribile! - è presentato con una sintassi plausibile, con materiali fruibili, con discorsi che intercettino l'universo di significati dei ragazzi. L'ambiente di apprendimento è da considerare un luogo politico perché in quel luogo circolano saperi, metodi e relazioni finalizzati. Il fine della politica d'aula è far diventare competenti, nel senso di *culturalmente competenti*, perché la competenza sia quell'automatismo mentale, spontaneo, che smonta gli oggetti culturali per capire chi li ha fabbricati, chi ce li ha dati, come sono fatti, a che servono. È in gioco la cultura della scuola. È in gioco la possibilità che la cultura come riflessione, rielaborazione, conversazione, contestazione non rimanga fuori dalle aule lasciando al suo posto solo il suo simulacro, cioè il capitolo scritto dall'autore del libro di testo e non intaccato dalla comunità ermeneutica della classe. È nella comunità ermeneutica della classe che si coltiva lo spirito politico.

Si può fare con mezzi poveri? Anche chi ha un'ora alla settimana la può rendere sensata culturalmente. Forse deve dedicare qualche oretta in più alla trasformazione del proprio sapere disciplinare in cultura personale e interrogarsi di più sulla cultura degli studenti.

### **La gestione dell'insuccesso: inclusione vs. esclusione**

Insegnare tenendo d'occhio l'insuccesso richiede alta sensibilità politica. L'insuccesso, nella scuola pubblica, nella scuola di tutti e per tutti, significa che qualcosa è andato storto. Qualcosa di sistemico, non una sola variabile del sistema. Politicamente l'insuccesso è una sconfitta. Nessuno può fare spallucce. Bisogna solo sbracciarsi per la propria parte. Sbracciarsi per capire, per discutere, per predisporre, per intervenire, per verificare. Questo "sbracciarsi" ha valenza politica, perché ogni alunno che va male è un problema per tutti.

Ci sono licei in cui è normale dire alla famiglia, quando il figlio va male, che forse ha scelto la scuola sbagliata, oppure che deve trovarsi un aiuto. Nessuno si scandalizza di fronte a questo. Il genitore china il capo. Un bel quadretto politico. Sì, perché si tratta di un gesto politico eloquente. Non c'è alcuna possibilità che quell'insuccesso sia stato determinato anche da una cattiva scuola e che la stessa scuola debba tentare di adoperarsi per correggere il tiro. A essere sbagliato è l'alunno, che deve scendere un gradino nella gerarchia delle scuole, fin quando si imbatte in qualcuno che troverà la chiave giusta per fare il "lavoro sporco" e determinare il rilancio.

Si può fare il recupero con mezzi poveri? Con molta difficoltà. Occorrono risorse materiali, disponibilità di tempo, di energie intellettuali, di finanze dedicate. Anche se un po' di prevenzione si può fare già in aula.

## **La pratica valutativa: formazione vs. sanzione**

Non c'è niente di più politico a scuola del momento valutativo, in cui l'istituzione dice qualcosa di te e orienta il tuo percorso; quando qualcuno discute con te e di te. Viviamo invece tempi di passione per numeri, punteggi, medie, e di fastidio per la *discorsività*, che è il sale della *polis*. Valutare a scuola invece è discutere, discutere, discutere; spiegare, interpretare, contestualizzare. Ma tutto questo avviene a livello informale. La forma invece richiede certezza, oggettività, e solo chi insegna "politicamente" sa bene che tutta questa orgia numerica ha scarsi nessi con l'educazione e l'apprendimento, perché proprio gli apprendimenti sfuggono per definizione alla misura e l'unica forma possibile di avvicinamento all'oggetto considerato (l'apprendimento) è la parola descrittiva, il discorso narrativo. Se la politica è discussione e sinergia dei punti di vista, a scuola, dove si dovrebbe insegnare a essere cittadini, oggi prevale invece l'attribuzione del numero come momento più alto, qualificante e solenne del rapporto educativo tra docenti e studenti; il numero come elemento certificativo, conclusivo e, ahimé, sanzionatorio di una prassi che invece dovrebbe sempre essere formativa.

Si può fare con mezzi poveri? Non c'è alcun dubbio. Occorre sensibilità umana e sana "obiezione di coscienza" rispetto alla consuetudine. Lasciare al numero soltanto quella parte residuale di omaggio alla stoltezza e non riempire di numeri tutta l'aria che si respira in classe.

## **La gestione della condotta: apprendimento vs. comportamento**

Cosa c'è di più politico dei comportamenti che si adottano in uno spazio pubblico? Da sempre a scuola gli insegnanti hanno cercato di osservare la condotta degli alunni e di valutarla. Ma l'accordo sul che cosa deve intendersi per condotta è sempre stato molto problematico. La condotta coincide col comportamento? Ma che cosa è il comportamento? Non si tratta di due parole-valigia che possono portarsi dentro tante cose? Qual è il contenuto della condotta o del comportamento, che si possono qui considerare sinonimi? È un contenuto generico o specifico? Condotta su che? Comportamento relativamente a che cosa? A me pare che a scuola si debba osservare lo studente perché la scuola è un luogo dove si studia. In altre parole la condotta scolastica è quell'ambito in cui educazione e istruzione si danno la mano. Si educa istruendo e si istruisce educando. Questo implicherebbe un nesso tra i comportamenti dello studente e l'ambiente di apprendimento. È nell'ambiente di apprendimento che "avviene" la condotta. Quando mai si è visto un alunno che apprende bene, consegue ottimi risultati ed è pessimo in condotta? E soprattutto l'alunno che va male in condotta è palesemente l'alunno che non impara, perché non vuole o non lo sa fare. Occorrerebbe che si riuscisse a capire il problema dell'apprendimento prima di sanzionarne il sintomo.

Si può fare con mezzi poveri? Con difficoltà. Una scuola tagliata e massacrata avrà sempre più difficoltà a favorire l'apprendimento, col risultato che sfornerà sempre più monelli. In ogni caso la politica ha dotato gli insegnanti gli strumenti normativi per punire quei disturbatori che essa stessa ha generato...

## **La relazione educativa: coesistenza vs. paternalismo**

Quando si parla di educazione e basta si rischia di perdere di vista lo specifico culturale della scuola. A scuola gli orizzonti dell'educazione e dell'istruzione si intersecano. Questo è il tema: come è possibile creare le condizioni educative più idonee ad una gratificante esperienza di apprendimento? È evidente che tutte le derive della didattica - nozionismo, trasmissivismo, aspetto sanzionatorio della valutazione, gestione selettiva dell'insuccesso - non aiutano a costruire relazioni

educative che abbiano il carattere della coesistenza. La coesistenza rimanda a quel principio dell'autorità per il quale *esistiamo insieme*, noi e gli alunni, in vista di un obiettivo comune che rimane un obiettivo culturale. Un obiettivo che trascende la mera relazione personale tra chi educa e chi viene educato. Un obiettivo molto politico. Noi siamo qui perché "politicamente" alleati in vista di una crescita comune. Impariamo insieme, studenti e docenti. Noi docenti non siamo migliori e non siamo stati migliori. Diciamo agli studenti di non comportarsi in un certo modo perché noi stessi quando ci comportammo in quel modo sbagliammo. Che gli studenti allora non facciano quel che abbiamo fatto noi. Questa è la coesistenza. Antipolitico invece è il paternalismo, perché *non coinvolge nella responsabilità*, ma fa prediche. Prediche da pulpiti inesistenti perché non c'è nessun elemento plausibile che possa fare ritenere che la nostra generazione sia stata migliore di questa.

Si può fare con mezzi poveri? Senza alcun dubbio.

### **Il rapporto con la famiglia: dialogicità vs. moralismo**

Il dialogo della scuola con la famiglia è uno dei più alti momenti politici che si possano pensare. I responsabili dell'istruzione devono narrare l'istruzione ai cittadini di un paese. Ma qual è il terreno politico comune tra scuola e famiglia? Non certo la didattica. Ma neppure i valori, il bene, la virtù, la moralità. Una scuola del solo cognitivo infatti non ha nulla in comune con la famiglia, che non ci capisce niente, mentre una scuola dell'educativo puro finirebbe per identificarsi con la famiglia stessa e farebbe perdere lo specifico del dialogo. Tra l'estraneità totale e l'identificazione totale c'è lo spazio della *crescita culturale dei ragazzi*, che integra cognitivo ed educativo perché parla di apprendimenti colorandoli di educativo ed evita di sfornare numeri come unico contrassegno discorsivo. La sfida professionale è questa: come si può parlare di apprendimenti alle famiglie senza ridurli a tecnica didattica e senza scivolare nella genericità del tipo "potrebbe fare di più" oppure "è un po' vivace"?

Si può fare con mezzi poveri? Sì, senza alcun dubbio. Sarebbe utile agli insegnanti ricordarsi di essere, se lo sono, anche genitori.

### **Il rapporto con la comunità professionale: cooperazione vs. competizione**

Oggi la comunità professionale è molto precarizzata. Le figure stabili sono sempre di meno, gli stessi dirigenti cambiano con frequenza ed è diventato molto complicato immaginare una progettualità ed uno stile di lavoro che abbiano i caratteri della stabilità. Ciò nonostante qualche regola aurea si potrebbe riproporre. In prima battuta, occorrerebbe accettare, senza inutili ipocrisie, il dato dell'eterogeneità dei docenti. Le storie professionali di ciascuno sono diverse e comunque è necessario, fin dove è possibile, mantenere vivi i processi di collegialità, che si nutrono di due condivisioni forti: il versante educativo e l'unitarietà del sapere. In altri termini: la collegialità assume come sua base epistemologica la densità di uno sguardo che consideri il punto di vista dello studente e della classe in cui egli opera. Se ci si mettesse un attimo nei panni degli studenti, si comprenderebbe facilmente che né il singolo studente né un gruppo classe traggono giovamento dalla frantumazione selvaggia del discorso educativo e dalla polverizzazione dei saperi. Ferme restando la peculiarità e l'originalità del singolo, resta l'esigenza politica, insita nella polis-scuola, di armonizzare quanto più possibile la proposta. Stili cooperativi sono ben noti alla scuola primaria e in parte alla scuola media, ma solo in alcune realtà del secondo ciclo si può balbettare qualcosa che somiglia al curriculum di classe. Prevalde molto di più la proposta a canne d'organo, segnata dalla separatezza tra le discipline, e questo non fa bene ai ragazzi, che già vivono quotidianamente la polverizzazione del discorso pubblico e mediatico e fanno molta fatica a seguire il mosaico impazzito proposto dai loro insegnanti.

Si può fare con mezzi poveri? Sì, senza alcun dubbio, con un po' di volontà ed una scelta oculata delle figure di coordinamento.

### **Il rapporto con la dirigenza: dialettica vs. gerarchia**

Altrettanto politico è il rapporto con chi governa l'istituzione scolastica. Entrano in gioco dinamiche di potere e di *leadership* più o meno diffusa. Questo è il nodo: la diffusione della *leadership*, che fonda una comunità democratica sia pur nel rispetto delle reciproche pertinenze. È inutile nascondersi dietro un dito: non c'è comunità professionale virtuosa che tenga di fronte alla stoltezza e all'incapacità di un dirigente. Dobbiamo quindi escludere un caso del genere dal nostro ragionamento, perché se esso accade, ogni dialettica professionale virtuosa è esclusa a priori. In altri contesti è invece auspicabile trovare con la dirigenza sentieri di condivisione, di cooperazione, di collegialità, nella lealtà reciproca. Diventare dirigenti non vuol dire necessariamente diventare burocrati. Non vuol dire dimenticare il cuore dell'impresa educativa che rimane legato agli apprendimenti.

Si può fare con mezzi poveri? Si può fare se c'è la consapevolezza condivisa che la povertà dei mezzi rende ancora più indispensabile la cooperazione.

### **Il rapporto col proprio Sé professionale: intellettuale vs. impiegato**

È la mossa più politica che ci sia ed è la madre delle mosse perché niente di quel che è stato fin qui scritto potrà avere la minima possibilità di realizzazione, con mezzi più o meno poveri, se gli insegnanti non saranno capaci di riappropriarsi della propria dimensione intellettuale come dimensione costitutiva del lavoro docente. C'è forse qualcosa di impopolare che può essere detta, nell'attuale triste stagione della scuola. Nel tempo della precarizzazione, della demotivazione diffusa, del disagio professionale radicale che segna questa stagione di riforme, controriforme e riordini, non ho visto un solo docente abdicare ad alcuni stili professionali che hanno segnato in profondità la sua carriera e che hanno il loro riferimento nei nove punti precedentemente trattati. Non ho visto un solo insegnante:

1. cominciare a proporre argomenti obsoleti e privi di interesse per i ragazzi;
2. cominciare a fare lezioni verbalistiche e trasmissive;
3. cominciare ad abbandonare al loro destino i ragazzi in difficoltà;
4. cominciare a maneggiare la valutazione come una clava;
5. cominciare a fare della condotta il luogo dell'intimidazione;
6. cominciare a guardare i ragazzi dall'alto in basso;
7. cominciare a considerare le famiglie un intralcio alla propria libertà;
8. cominciare a ignorare o disprezzare il lavoro dei colleghi;
9. cominciare a considerare il dirigente come una controparte con cui non avere nulla a che fare.

Non ho visto nessuno dare inizio a una storia professionale radicalmente diversa. Ho visto il disagio, la sofferenza, la percezione acuta di un assedio. Ma l'infedeltà al proprio Sé professionale no. Quella l'ho vista in colleghi il cui Sé professionale era già labile, perché la dimensione impiegatizia già *prevaleva sull'impegno intellettuale* e solo raramente si affacciavano riflessioni professionali di spessore più ampio che non fossero l'ora di buco, l'orario del collegio, la seccatura di verbalizzare il consiglio di classe o altre amenità di questo tenore. In altri e più tristi casi, nel *day after* della scuola, è rimasto solo l'impiegato che già c'era, magari un po' più arrabbiato per i tagli

di cattedra e di risorse subiti: gli è stata di fatto impedita la possibile transizione verso una dimensione intellettuale alta della sua professione. Questa, quando c'è e rende l'insegnante abitante della *polis*, non si estirpa da se stesso. L'inquietudine degli insegnanti che hanno sempre cercato e continuano a cercare ogni giorno di fare una scuola decente, anche in trincea, con buoni contenuti, buoni metodi e buone relazioni, è figlia del sogno di un mondo migliore che abita in tanti e che nessuna politica politicante di piccolo cabotaggio potrà mai distruggere.

È un sogno "povero", che rimane anche con mezzi poveri.