

Le condizioni della gioia

Gianna Longobardi

Gianna Longobardi insegnava filosofia e pedagogia all'Istituto Magistrale di Verona. Fa parte della comunità di filosofe "Diotima".

"La gioia è bisogno essenziale dell'anima. La mancanza di gioia, che si tratti di sventura o semplicemente di noia, è uno stato di malattia nel quale l'intelligenza, il coraggio e la generosità si spengono, è un'asfissia. Il pensiero umano si nutre di gioia. I piaceri, le distrazioni, i divertimenti, la soddisfazione dei sensi o della vanità non sono la gioia. Non si dà la gioia dal di fuori ad un essere umano o ad una collettività; bisogna che nasca dall'interno. Ma non la si dà neppure a sé stessi. Non viene quando la si cerca. Tuttavia ci sono delle condizioni che la rendono o non la rendono possibile". S.Weill (1)

Le condizioni della gioia

La qualità delle relazioni determina il senso dell'esperienza scolastica. Chiunque, interrogato sui suoi anni di scuola, rievoca insegnanti, compagni e compagne e, solo in relazione agli esseri umani incornati, eventuali passioni e scoperte intellettuali. Così chiunque insegni sa che può intuire che la relazione è al centro: una "buona" relazione con una classe significa piacere, gratificazione, stimolo alla ricerca, reinvenzione..., una "cattiva" relazione noia, fatica, inaridimento del pensiero, stanca ripetizione. Di questa verità dell'esperienza non tiene conto la pratica di governo che oggi alla scuola si impone attraverso sperimentazioni pilotate, decreti legge, circolari ministeriali e contratti sindacali (2). Del resto spesso chi governa la scuola non ha amato insegnare; se mai è entrato in un'aula, l'ha lasciata appena ha potuto, per fare il dirigente o l'esperto.

Tenere conto delle relazioni tra esseri umani e guardare quelle che fanno sì che una classe funzioni e un'altra no costringerebbe a prendere atto di elementi casuali come desiderio, passioni, senso libero di sé, capacità di investimento, empatia... qualità che si possono incoraggiare, ma che non sono riproducibili a comando.

Quale scientificità?

L'esistenza di un governo pare indurre a pensare l'efficienza del sistema in termini produttivi. La pedagogica politica assume il linguaggio delle scienze economiche, l'azienda diviene il modello dell'organizzazione scolastica: programmazione, procedure di controllo, standard prefissati, valutazione della produttività.

Nella scuola-azienda, come in ogni fabbrica, quello che deve divenire irrilevante e il vivente, il chi, dell'insegnante e degli studenti. Come sappiamo il linguaggio non è neutro: le parole determinano la nostra visione del mondo e quindi le nostre azioni: "fanno le cose". In questo caso fanno una scuola in cui insegnanti e studenti impiegheranno quasi tutto il loro tempo e le loro energie in vista del superamento di tests. Pare che ragionare in termini statistici - come misurare la qualità senza renderla quantità? — comporti questo. Il problema è che per chi lavora nella scuola "fare statistica" cioè far quadrare i numeri diventerà il fine dell'insegnamento. (3)

Programmazione e valutazione del raggiungimento degli obiettivi — nella classe, nella scuola, nel sistema scolastico, nel confronto con gli altri sistemi scolastici - esigono che al centro vengano poste prestazioni oggettivamente misurabili. Ogni elemento soggettivo va superato: l'efficacia dell'apprendimento si misura sull'omogeneità imposta. Di coloro che erano inizialmente diversi ciò che conta e che possano in qualche modo essere resi (considerati? ridotti?) uguali.

L'attuazione scientifica del metodo dipende da due presupposti: l'individuazione precisa degli obiettivi da raggiungere e la misurabilità oggettiva delle prestazioni. Si rende cioè necessario procedere alla parcellizzazione delle capacità intellettuali da sviluppare e alla segmentazione dei contenuti da apprendere al fine di una valutazione puntuale e continua del lavoro scolastico. Il bravo insegnante si trasforma in buon programmatore attento alle disfunzioni del processo.

La necessità di procedere continuamente a valutazioni a tappeto costringe a trascurare tutto ciò che non è oggettivamente misurabile, che invece è quanto più importante: la rielaborazione personale da parte dell'individuo di ciò che ha appreso, le soluzioni creative, la qualità soggettiva dell'esperienza.

Conversazioni, discussioni, scrittura e revisione della scrittura possono diventare una superflua perdita di tempo rispetto alla necessità di somministrare delle comode batterie di test.

Come già l'ossessione di "fare" - o finire - il programma, ancor più la programmazione si risolve in un "taglio dei tempi": di quelli del dialogo, della discussione, della disponibilità di assecondare l'imprevisto di ciò che nasce nella relazione.

Non sono queste le condizioni di scientificità per misurare il vivente: lo afferma, ad esempio, in campo medico B. Bettelheim in polemica con chi considera gli esseri umani come esemplari da classificare come fossero le piante di Linneo (4).

Nell'insegnamento per la scientificità della misura non si può prescindere dalla relazione: ciò che in effetti si misura a scuola non è la prestazione di un individuo separato dal contesto ma la qualità della relazione.

Essere mediazione vivente in una siffatta struttura scolastica: il lavoro dell'insegnante rimane solitario e tutte le relazioni sono strettamente regolate: la struttura della classe irrigidita in ritmi frammentati e spazi collettivi immodificabili, dove l'unica forma razionale di comunicazione è quella unidirezionale della lezione.

Sviluppare relazioni personali con i singoli allievi è difficile (quando, dove parlarsi? scriversi?), anche le relazioni tra compagni sono in pratica vietate: dieci minuti di intervallo e qualche chiacchiera sottovoce con il vicino di banco, nelle classi di pendolari le ragazze arrivano alla maturità constatando di non essersi "conosciute".

Passività ed estraniamento sono iscritte nella situazione.

Le relazioni con colleghe e colleghi, dove singole e singoli non si giochino personali interessi dando vita a progetti speciali, si risolvono nell'adempimento burocratico delle riunioni previste dagli organi collegiali, in un clima rispettoso delle libertà di insegnamento altrui che cela in realtà disinteresse e rifiuto del giudizio.

In questa mancanza di tessuto relazionale la frammentazione delle materie, il carico di studio nozionistico (6), l'impossibilità di giocare qualche cosa di proprio, producono il resto. Che spesso è indifferenza, svogliatezza e provocazione nei giovani maschi, ansia e senso di inadeguatezza nelle giovani donne.

La mancanza di senso del presente induce gli studenti a spostare il senso sul futuro e sul mercato: l'istruzione è una merce.

Ciò che conta non è imparare, ma avere un diploma. Il valore legale del titolo di studio, la sua "spendibilità" sul mercato rende chi insegna giudice, dal cui potere è legittimo difendersi, mentre studenti e insegnanti dovrebbero essere alleati in un'impresa comune e riduce madri e padri ad essere complici ansiosi e servili di insegnanti che non insegnano e di figli che non imparano.

Anche questo senso "mercantile" della scuola oggi per varie ragioni non tiene più, soprattutto per i giovani maschi e in particolar modo per i figli delle classi popolari che frequentano i tecnici e i professionali. Immaginare il futuro, avere un progetto è sempre più difficile per giovani e adulti che non sono in grado né di orientare né di offrire l'esempio di un percorso in un mondo nel quale le regole cambiano così rapidamente. L'insegnante che non è capace di inventare e dare vita a un senso per sé, del suo stare a scuola, ci sta male e fa stare male coloro che gli sono affidati. Produrre senso del presente si può solo assumendo una posizione sovrana, al di sopra delle regole, che prenda a misura il proprio desiderio e i bisogni altrui. Si tratta di investimento e di attenzione, di libertà nel giocare le proprie passioni e di piacere nell'aiutare gli altri e le altre a scoprire e a coltivare le loro. Solo mostrare il proprio rapporto, la propria collocazione soggettiva rispetto a ciò che si insegna rende possibile alle e agli studenti collocarsi, porsi come soggetti pensanti. Anche la pura "trasmissione" non richiede neutralità ma capacità di mediazione.

Un rapporto vivo con il sapere si sviluppa solo lì dove i rapporti sono vivi: dove c'è spazio per il protagonismo, per l'avventura, il coraggio di esporsi al giudizio. "Sregolare" significa diminuire il potere e tutte le forme di controllo e di costrizione assumendo autorità e responsabilità in prima persona. Significa essere una mediazione vivente. Così è possibile forse che si diano nella scuola le condizioni di quel piacere di esserci che credo sia vicino alla gioia. (7)

Note

- 1) Simone Weil *Ecrit de Landres*, 1957, p. 168. Paris, Galliamr,
- 2) Ne tiene conto invece T. De Mauro che nota come la qualità dell'insegnamento, "stare in una certa classe, con certi insegnanti", sia la variabile più importante nel determinare il buon profitto medio di tutti gli alunni di una classe. Cfr T. De Mauro, *Idee per il governo. La scuola*, Bari, La Terza 1995, p. 35 sgg.
- 3) Questo accadrebbe inevitabilmente qualora si passasse all'imposizione di un sistema di valutazione nazionale sulla base di accertamenti oggettivi, del quale oggi tanto si parla come necessario correttivo dell'autonomia programmatica dei collegi docenti. Mi è venuto il dubbio che chi governa o aspira governare, poiché troppo occupato, faccia parte di quei laureati che non leggono: come potrebbe altrimenti volere imporre alla scuola italiana pratiche didattiche che negli Usa producono studenti della scuola secondaria analfabeti? il problema non è di sostanza ma di prestigio: nella scala di confronto tra i sistemi scolastici dei paesi europei l'Italia è risultata al penultimo posto prima del Portogallo. La comparazione non tiene conto del livello qualitativo ma si basa su dati statistici che prendono in considerazione la percentuale di studenti che frequentano i vari gradi della scuola in rapporto alla classe di età e la percentuale di coloro che effettivamente si diplomano o si laureano rispetto al numero di coloro che si sono iscritti. Aumentare gli anni dell'obbligo e convincere gli insegnanti delle Superiori a "non bocciare" sarebbe sufficiente a farci risalire la scala statistica. Limitarsi a questo è pura demagogia.
- 4) Cfr. B. Bettelheim, A. A. Rosenfeld, *L'arte dell'ovvio*, Milano, Feltrinelli, 1994.
- 5) Cfr. su ciò la discussione contenuta in *Ipazia La misura del vivente* Atti del convegno suppl. n19 di Via Dogana, nov. dic. 1994, e in particolare la relazione di Enricheta Susi, *Autorità e misura dell'insegnamento*, pp. 32 sgg.
- 6) Le sperimentazioni "Brocca" peggiorano la situazione: la riforma consiste sostanzialmente in un aumento del numero delle ore e delle materie che rimangono tutte teoriche. Da notare che l'amministrazione ha obbligato i collegi docenti ad adottare la "sperimentazione Brocca" tagliando ogni altra sperimentazione. Curiosa sperimentazione "dal basso" ma su velina ministeriale, vista l'impotenza e/o il disinteresse legislativo. Questo iter autorizza poi lo stesso B. Brocca a parlare di "notevoli consensi" che il Progetto sta ottenendo. Cfr il suo intervento in De Mauro cit. p.80. Una buona descrizione di come sta procedendo la riforma delle Superiori ad opera delle Direzioni del Ministero della PI si trova in Giorgio Franchi e Tiziana Segantini, *La scuola che non ho* Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- 7) Sullo scambio tra piacere e potere cfr Luisa Muraro *Oltre l'uguaglianza* in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dall'autorità*, Napoli, Liguori, 1995, pp. 113 sgg.