



METTERE IL PIEDE NEL POSTO SBAGLIATO: ERRORE ED ERRANZA

Stepping in the wrong place: error and wandering

Renata Puleo

Abstract

Nel lavoro del collettivo di Priorità alla Scuola (PaS) e, nello specifico, del Tavolo Pedagogia e Didattica sono affrontati in chiave diacronica i grandi tempi dell'istruzione a partire dall'esperienza della piena crisi pandemica. Nel saggio si è voluta esplorare la dimensione dei valori educativo-pedagogici e quella degli strumenti, dei mezzi della didattica. Si è trattato di chiedere a un gruppo di insegnanti di ragionare sulle criticità della scuola a partire da quello che alunni, famiglie e docenti hanno vissuto nelle molteplici esperienze didattiche tenendo sempre in mente il faticoso percorso di inclusione scolastica di migliaia di generazioni.

In the work of the Priorities to School (PaS) collective and of the Pedagogy and Didactics Table, the great times of education are addressed diachronically, starting from the experience of the full pandemic crisis. The essay sought to explore the dimension of educational-pedagogical values and that of the tools, means of didactics. It involved asking a group of teachers to reason about the critical issues of schooling from what pupils, families and teachers have experienced in the multiple educational experiences always keeping in mind the arduous journey of school inclusion of thousands of generations.

Keywords: valutazione, voto, giudizi, educazione, responsabilità.

Valuation, grade, judgments, education, accountability.

Renata Puleo, maestra di Scuola elementare a Torino negli anni Settanta, successivamente Direttrice didattica a Torino e a Roma. Dal 2000 è stata Dirigente scolastica di un istituto comprensivo e di un CTP (istruzione degli adulti). Attualmente coordina il tavolo Pedagogia e Didattica di Priorità alla Scuola. Svolge attività di formazione per docenti dei diversi ordini. Ha scritto numerosi saggi e articoli sui temi della scuola e, con Anna Angelucci, *Cos'è un libro. Sull'oblio della lettura nell'era digitale* (Roma, Giovanni Fioriti editore 2021).

Renata Puleo was a primary school teacher in Turin in the 1970s, and later an educational director in Turin and Rome. Since 2000, she has been head of a comprehensive institute and a CTP (adult education centre). She currently coordinates the Pedagogy and Didactics table of Priorities at School. She carries out training activities for teachers of different orders. She has written numerous essays and articles on school topics and, with Anna Angelucci, *Cos'è un libro. Sull'oblio della lettura nell'era digitale* (Roma, Giovanni Fioriti editore 2021).

In apertura: scuola abbandonata (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

Voglio uno strumento di adorazione per ciò che non si conosce, per ciò che può sfuggire al controllo cibernetico dei sogni e delle predizioni. Come misurare l'accensione delle nostre sinapsi a fronte di un elegante paragrafo [...] come tener conto degli errori che permettono pensieri di rottura?¹

l'irrompere di "un elemento incommensurabile" [...] di ciò che non può essere previsto come possibilità, che non può essere calcolato né predetto [...] gli insegnanti devono avere "fede" nei loro studenti [...] dobbiamo chiudere gli occhi di fronte a ciò che è visibile, davanti a quelle "prove" che cercano di avvisarci che lo studente non è ancora pronto².

Oggi assistiamo a un fatto nuovo: il prodotto del lavoro diventa sempre più non misurabile, almeno con le tradizionali unità di misura [...] in molte attività produttive il modello taylorista della prescrizione delle mansioni cede il posto a quello della prescrizione della soggettività [...] facendo del controllo totale del tempo e dei comportamenti dei salariati la posta in gioco centrale. Esso si concretizza in una panoplia di strumenti di valutazione della soggettività³.

Premessa

Il Tavolo Pedagogia e Didattica⁴ nasce come esigenza da parte del collettivo di Priorità alla Scuola (PaS), in piena crisi pandemica, di esplorare la dimensione dei valori educativo-pedagogici e quella degli strumenti, dei mezzi della didattica⁵. Si trattava di chiedere a un gruppo di insegnanti di ragionare sulle criticità della scuola a partire da quello che alunni, famiglie e docenti stavano vivendo con la didattica a distanza, fino alla decretazione emergenziale solo utilizzata nelle sezioni ospedaliere, carcerarie, in alcune università. Distanziamento che si intuiva stava nuocendo alla dimensione della scuola come servizio e funzione pubblica (Costituzione italiana artt. 3, 33, 34), alle relazioni fra pari e fra creature piccole e adulti, alla realizzazione dei fini costituzionali e dunque all'accesso ai diritti all'istruzione. Tutto ciò annegato in una melassa mediatica che mescolava l'impegno, nuovamente missionario, e ancora affidato a madri e a maestre, custodi di ogni pratica di cura, di inventarsi una maniera di insegnare a scuole chiuse, a fronte della voracità dei gruppi che gestiscono le piattaforme, dell'invadenza dei privati in funzione di apparente ausilio alle politiche scolastiche a favore di investimenti ma prodighe di speculazioni economiche e ideologiche sulla nuova scuola digitale⁶. Il tutto mentre Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft (Gafam), e altri meno noti, gestiscono le piattaforme per la didattica e i Registri Elettronici in uso nelle scuole⁷.

Come gruppo abbiamo intrecciato i temi della *learnification* (l'insegnante come facilitatore di processi di apprendimento guidati dalle macchine) alle criticità pre-pandemiche della scuola: autonomia, decadenza degli Organi Collegiali, managerialità delle/i Dirigenti, stili di insegnamento, complessità dell'idea di infanzia e di adolescenza, aziendalizzazione anche nelle forme dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento e molto altro (Pcto L. 30/12/2018 n. 145, già Alternanza Scuola-lavoro, art. 1 c. 123 ex L. 13/07/2015 n. 107 e successive modificazioni)⁸. Per non disperderci in un disordinato giro di opinioni, abbiamo scelto un tema trasversale e ci siamo dati un metodo di lavoro.

1. La valutazione

La valutazione in senso lato, auto, etero, formativa, sommativa, di sistema, degli apprendimenti, ecc., ci è parsa potesse essere la spina dorsale per orientare il dibattito: una sorta di sineddoche di tutta la gamma dei problemi che hanno a che fare con la scuola, da cui far emergere un suo rilancio valoriale e metodologico. Dal passaggio di secolo, il Sistema Nazionale di Valutazione, gestito in proprio dall'Istituto Nazionale di Valutazione, Educazione e Formazione (Invalsi), mette in atto dispositivi di governo/controllo dell'autonomia scolastica, favorendo il processo di aziendalizzazione della scuola (applicazione ai sistemi educativi della modalità di valorizzazione degli investimenti con creazione di valore aggiunto-profitto, tipiche dell'impresa capitalista). La valutazione a test – ci siamo detti – elude ogni atto di fiducia nel lavoro comune delle/i docenti e delle/gli allievi e compie tre classi di azioni: 1. ideologica, in quanto rafforza e giustifica il paradigma della scuola come istruzione/addestramento alla valorizzazione neoliberista del capitale umano⁹, imponendo un'ingiunzione paradossale verso la valutazione standardizzata di ogni comportamento, relazionale, affettivo, cognitivo, quando, come afferma Fumagalli, anche nel mondo del lavoro essa risulta difficilissima; 2. tecnico/oggettiva, considerato che i quesiti sono legati a presunzioni di validità che rispecchiano il punto di vista degli estensori dei test sulle necessarie "competenze" disciplinari (italiano, matematica, inglese); 3. orientativa in un duplice senso, visto che condiziona le scelte didattiche delle/gli insegnanti rispetto a come insegnare, le/li induce a dedicare il tempo-scuola all'addestramento ai test fin dalla scuola primaria: a otto anni si presume di stabilire attitudini verso future mansioni/professioni profilando le /i bambini in base alle risultanze dei test¹⁰. La valutazione deve poter tornare alle/i docenti come lavoro sulle tracce lasciate dalla relazione educativa e didattica, feedback su di loro e sugli alunni in quando soggetti di quella relazione, anche quando sembra che le/i discenti tali non siano, che nulla possano o vogliano imparare. Lo Stato potrebbe effettuare, attraverso gli istituti statistici, i suoi calcoli sulle emergenze strutturali, fra efficacia ed efficienza (personale impiegato, modalità di reclutamento, edifici, strumentazioni didattiche, ecc.), servendosi anche di valutatori neutrali, terzi, plurali. «Potrebbe» nel senso che la famosa accountability mai, finora, si è trasformata in risorse economiche e umane investite a fronte alla responsabilità politica che dovrebbe venire dalla restituzione, anche se fallace, dei test Invalsi¹¹.

2. Metodo e prassi: cercare nel vivo del lavoro quotidiano

A partire da una riflessione su come ciascun membro del gruppo svolge le sue pratiche valutative, nel corpo vivo della sua disciplina e nel confronto con gli alunni, nella quotidianità e nei momenti topici (assegnare giudizi d'ufficio), abbiamo adottato un *semilavorato*¹² consistente in parole e locuzioni che rimandano ad altrettanti momenti di lavoro a scuola e a situazioni problematiche: lezione, classe, interrogazione, memoria di lavoro, *scaffolding*, autorità/autorevolezza, errore, imprevisti, tempo perso/tempo guadagnato, ecc. Si tratta di un «brogliaccio» per la messa in campo della cosiddetta *con-ricerca*: processo che rompe la dicotomia ricercatore/oggetto della ricerca, processo aperto, ipotetico, flessibile, messa in comune di modelli, opinioni, conoscenze, incorporamento dei saperi e delle riflessioni. Nel *lavoro vivo*, come si è detto, quotidiano, fra le/ i docenti del gruppo-classe, le/i loro allievi e le/i i colleghi tutti. Ciascuno si è impegnato non solo nelle *discussioni* durante gli incontri, ma anche con la scrittura di *documenti* e con la *ricerca bibliografica* (molto vasta ed eterogenea).

Non abbiamo trovato soluzioni univoche ai problemi sollevati, o meglio, ne abbiamo trovate «troppe» rispetto all'avarizia ideale e politica di questi nostri tempi. L'alternativa alla valutazione presuntamente oggettiva c'è, basta assumersi il rischio di vederla e di mostrarla. Appare nelle pratiche di chi ha fatto parte del gruppo, anche quando – per motivi legati alle condizioni in cui si trovano a lavorare – non è stato loro possibile sottrarsi alla somministrazione delle prove standardizzate, alla scrittura di innumerevoli format e protocolli burocratici, alla compilazione del Registro Elettronico, alla definizione di un voto (numerico o narrativo), alle richieste delle famiglie e delle/i stessi studenti di un giudizio *di valore*, di una qualche certificazione di profitto. Nel flusso dei pensieri che occupa la seconda parte di questo testo, se mergono come una sorta di incubo burocratico le attività a cui si viene obbligati, si mostra anche che è possibile valutare *in comune* senza necessariamente misurare. Dove *il comune* appare nella forma assunta da tali pensieri, forma che mostra la loro genesi in discussioni in classe e fra colleghi intorno a insegnare e ad apprendere. Emergono modalità carta/matita di registrazione di quel che avviene in classe, di conservazione della originalità dei percorsi, ben oltre lo standard di una Unità didattica di apprendimento (Uda: “mattoncini” per obiettivi di singole attività didattiche, in uso soprattutto negli istituti superiori) e/o della programmazione consegnata al Registro Elettronico, processi di lavoro con ragazzi e bambini, in cui il giudizio è tutt'uno con l'osservazione attenta dei comportamenti, con la loro descrizione, con le ipotesi esplicative: metodo empirico di lavoro e dunque *scientifico*. Abbiamo fatto nostra la consapevolezza che:

Nella provvisorietà che comporta qualsiasi classe di azioni di conoscenza. Nelle situazioni in cui gli esseri umani prendono delle decisioni, di solito i contesti sono molto opachi dal punto di vista epistemologico. La stessa descrizione del problema non permette una sua perfetta formalizzazione. Non sempre si applicano regole precise e univoche quando si decide come risolvere casi concreti. Le valutazioni sono il frutto di espressioni cognitive e insieme emozionali che richiedono capacità creativa e manifestano preferenze soggettive anche implicite. Le scelte sono l'esito di decisioni di cui le persone si assumono la responsabilità, ma non possono davvero essere confrontate con altre opzioni¹³.

3. La scuola è sempre meglio della merda

«Lucio che aveva 36 mucche nella stalla disse – la scuola sarà sempre meglio della merda – [...] Questa frase va scolpita sulla porta delle vostre scuole»¹⁴.

Il testo che seguirà è un flusso, un transito, un percorso fra pensieri adulti e pensieri delle creature piccole, dalla primaria alle superiori. Mescolati come sono, in una sorta di dialogo immaginario, di qualità emergente frutto del coro delle voci, non sempre si riconosce l'età di chi parla e, se è un adulto, a quale tipologia di scuola e a quale disciplina di insegnamento faccia riferimento, talvolta ci si esprime in terza persona come tentativo di far ordine, altre in prima, quanto la riflessione viene dalla registrazione del parlato, raccolto mentre “la scuola si fa”. Così, anche i nodi culturali di sfondo, le citazioni, sono integrati, fatti propri dal discorso, come evento, come ciò che eccede rispetto alle premesse, quelle di definire/definirsi rispetto al tema del valutare.

Malgrado la polifonia, nell'accostamento delle frasi, estrapolate anche da molti documenti scritti e da molte discussioni condotte al Tavolo Pedagogia e Didattica, si delinea un filo rosso, un filo che mette in evidenza i problemi più dibattuti in ambito di valutazione scolastica, in varie scale non gerarchiche, spesso sovrapposte. Questo testo ha l'ambizione di essere una risposta critica alla longitudinalità

dei percorsi scolastici durante l'età evolutiva, come proposta dal Sistema Nazionale di Valutazione: i problemi, le parole per dirli, le incertezze che proprio questo flusso rivela, indipendentemente dal tipo e grado di scuola, dall'età delle/degli allievi, fanno del valutare la capacità di leggere le tracce che la relazione insegnamento-apprendimento lascia, alle/ai discenti, alle/agli insegnanti, senza annullare le soggettività, quella adulta, quelle infantili e adolescenti.

Una reciprocità del segnarsi vicendevole, talvolta senza che si possa dire che qualcosa si è imparato, che qualcosa sia stato veramente insegnato. Dunque, un processo che spesso non si conclude con un prodotto, un cambiamento, finiti, valutabili nei termini di valore aggiunto. Nonostante questo, nel flusso delle voci raccolte dalle/dai docenti e dalle/dagli alunni si evince la passione, pathos e affezione, per il proprio lavoro, per il compito, per il gioco di relazioni in cui si sono svolti. Chi conosce queste dinamiche emotive, cognitive, politiche che muovono le acque burocratico-amministrative della scuola? I pedagogisti in cattedra che spesso sono complici dell'abbruttimento della valutazione, e dunque dell'insegnamento, fra istanze di controllo e falso progressismo? Chi prepara i docenti ad affrontare queste sfide professionali e personali? Chi lavora con i docenti, con le famiglie per capire cosa fare con i sentimenti e le aspettative gli alunni, come guadagnarli, "affezionarli" alla scuola senza imporre codici, disciplina, voti, eppure senza desistere dall'insegnare? Questi interrogativi circolano nelle considerazioni qui riportate, e sembrano da un lato senza risposta, dall'altro capaci di rigenerare la ricerca dei significati dell'educare, dell'insegnare, dell'imparare in un congiunto di mente e corpo. Perché, se insegnare è lasciare un segno, nella relazione fra soggetti che occupano nel mondo posti e tempi della vita distinti, ciascuno ha un suo differente grado di responsabilità. Responsabilità come compito dell'insegnante e come compito della/dell'alunno, che nulla ha a che vedere con l'accountability, dimostrata, consegnata come restituzione precisa, definita nei parametri della valutazione oggettiva e certificata.

Questo gruppo sa che occorre continuare a cercare, a lottare per fare della scuola, non solo un servizio nell'ordine di un lavoro riproduttivo dentro logiche assegnate dal modello di società tardo-capitalista in cui viviamo, ma un luogo disinteressato, non appropriabile, un'inutile scholé. Serve per provarci co-razòn, dice il matematico Fernando Zalamea¹⁵, mente e cuore, cuore della mente, mente del corpo. Un vasto lavoro di educazione sentimentale, prima che specialistica, pedagogica, didattica, un'educazione alle affezioni reciproche, secondo Spinoza, mediante le quali stiamo e siamo mondo¹⁶.

4. Flusso di coscienza

Alle elementari si fanno i compiti, si studia poi si scrive e si fanno molte cose, poi ti mettono il voto, cioè dicono, non so, cinque o dieci, i bambini devono sapere cosa possono migliorare e cosa non è da migliorare. Così non sbagliano più. La maestra può dire attento o bravo... se trovi l'errore lo lasci, ma lo riconosci, perché valutare è un valore, le maestre cercano il valore nei bambini, è l'errore che fa imparare i bambini. Cos'è un voto? Un modo semplice e veloce incapace di guardare oltre una conoscenza... non si indica il vero potenziale del singolo, misura oggettivamente, ma viene da un calcolo degli errori fatti: ma di che oggettività stiamo parlando? Il voto è netto, privo di sfumature ha un valore di scambio, come una moneta.

È fondamentale distinguere tra misurazione e valutazione: la misurazione, inerisce entità oggettivamente quantificabili che nell'ambito scolastico sono accertabili attraverso risposte chiuse, le stesse dell'ultimo concorso per i docenti. Tanti anni fa, un docente di un corso di formazione ci disse che ci

sono due tipi di domande che un docente può porre: quelle legittime e quelle illegittime: le seconde hanno una e una sola risposta corretta, le prime sono quelle che hanno enne risposte adeguate, molte delle quali il docente non conosceva prima di sentirle pronunciare dai suoi studenti e studentesse. La misurazione è solo una parte, piccolissima parte, del processo complessivo della valutazione che riguarda un percorso, quello annuale, o triennale o quinquennale, nel raro caso in cui si abbia continuità nella classe, per la qual cosa occorrerebbe superare il precariato, o anche solo mensile, settimanale. La valutazione deve tener conto di una molteplicità di fattori che richiedono un'osservazione attenta e prolungata da parte del docente degli atteggiamenti anche non verbali del discente: quando e come interviene, con quale tono di voce, con quale tipo di sguardo, ad esempio se prima di parlare o mentre parla teme lo sguardo altrui, anche quello dei compagni e compagne, o se invece è risoluto. Va incoraggiata la disponibilità a fare domande, ma anche a non farne troppe, a non dipendere in modo troppo pedissequo da quanto dice l'insegnante. Mi è capitato, nel corso degli anni, di avere studenti o studentesse che mi fermavano all'intervallo per chiedermi cosa avessi detto esattamente durante la lezione. Se quegli stessi studenti, a fine anno, faranno meno domande intorno a quanto dico io e più intorno a quello che si chiedono loro, questo è un progresso.

I miei alunni hanno un feedback scritto su ogni compito... il voto numerico lo metto alla fine di un pezzo di lavoro. L'intento è di aggiustare il tiro in corsa e di dar poco peso o nullo al voto sommativo lo scrivo sul registro, ahimè aperto ai genitori. In classe cerco di scrivere brevi frasi per valorizzare gli aspetti positivi di un'attività e per segnalare gli aspetti che potrebbero essere migliorati e corretti. Tento di dare ogni volta quindi un doppio riferimento: di gratificazione e di invito al miglioramento. Ai genitori invece, anche in occasione della consegna delle schede, cerco di parlare, di trasformare in racconto di episodi, di esperienze per me significative quello che ho da dirgli sull'andamento dei loro figli. Mi ritrovo letteralmente sudato per l'ansia ogni qual volta mi accingo a inserire i voti sul registro elettronico, a ripensarli, a ricontrollare i tanti riferimenti che ho segnato sul quaderno dove cerco di annotare quotidianamente anche le più piccole cose che possono lasciare traccia... il momento del giudizio sommativo, formalmente, giuridicamente, non me posso sottrarre, una colossale macchina delle certificazioni incide sull'idea stessa di valore, quanto valgo e che cosa vale?

Ho serie difficoltà con le valutazioni finali. Gli scrutini mi sembrano sempre ingiusti. La media anche se non strettamente matematica, mi pare una forzatura, veramente tante cose pretendiamo di racchiudere in un voto: progressi, autonomia, chiarezza espositiva, correttezza grammaticale, pretendiamo di assorbire tutti i criteri in un solo voto. La valutazione delle competenze è un mix di nozioni pedagogiche estrapolate e decontestualizzate che nel concreto hanno gettato i docenti in un conflitto perenne fra conoscenze e competenze senza risolvere i problemi che affliggono il nodo valutazione. Questo conflitto è forse parzialmente superabile assegnando prove di valutazione diverse tanto dalle tradizionali verifiche scritte (saggi, prove semi-strutturate) quanto dai colloqui (sic), non interrogazioni... una dinamica dialogica in cui dalle risposte, sempre e tutte parziali, sorgono altre domande. L'impostazione tradizionale che ritiene che un contenuto sia appreso solo quando lo si sa ripetere senza alcun ausilio, una critica miope nella misura in cui nessun adulto è chiamato, nella sua professione o della sua vita personale, a sapere senza poter accedere a ausili: se ho dei dubbi controllo la ricetta prima di fare una torta... vado a guardarmi una traduzione di un autorevole critico per confrontarla con la mia: il sapere è sempre sapere relazionale e interpersonale. Le verifiche tradizionali non tengono in alcun conto di un dato oggettivo e inconfutabile: che ogni studente ha i suoi tempi di apprendimento, di riflessione e di rielaborazione e che imporre un tempo unico equivale a assumere e a richiedere una standardizzazione propria del *modello tayloristico*, quanti spilli e quante risposte corrette in un'ora?

Nella didattica cerco di usare metodologie che fanno i pagni con quelle sottese ai test invalsi. Oppure uso poco i libri di testo e invece costruisco io un percorso partendo anche dagli stimoli che mi arrivano dalla classe. Però allo stesso tempo sento sempre anche l'esigenza di non creare quello che temo diventi uno spazio separato protetto; così faccio anche una didattica tradizionale "critica", cioè ad esempio presento pezzi di prove dell'Invalsi con modalità diverse da quelle ufficiali e sempre seguite da discussione... oppure propongo dei periodi di didattica a partire dal libro di testo per poi discuterne le difficoltà e i limiti. Mi pare utile questo «accompagnamento al mondo di fuori».

Emergono due questioni: la prima è la solitudine che proviamo, non solo nostra, e la seconda è che la valutazione è uno strumento che genera malessere. La valutazione semplifica, fa chiarezza, rassicura, è un riconoscimento possibile, leggibile, ma capace di scivolare anche ad un altro livello, quello morale, di approvazione della personalità. I ragazzi soffrono la valutazione, si sentono continuamente giudicati, nessuno riesce più a pensare a una forma di riconoscimento che non comporti una misura standardizzata di performance. Di questa idea di giustizia nasce l'idea di merito. Se apriamo i libri che suggeriscono come lavorare alle famose Unità di apprendimento (Uda) degli istituti professionali, troviamo alcuni percorsi suggeriti: adattare la scuola al "modo" delle imprese, l'impresa è il luogo della competizione, l'educazione è competizione e a questo meccanismo diamo il nome di meritocrazia.

Come la situazione dei professionali ci aiuta a capire il sistema di valutazione? La programmazione per Uda il cui scopo è lo sviluppo o il raggiungimento di determinate competenze messe in campo per realizzare un prodotto, l'apprendimento si riduce a una serie di procedure e formule di ragionamento, nonché di comportamento...non troverete alcun riferimento alle discipline...un esempio di Uda: stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali, internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia a fini della mobilità di studio e di lavoro. A questo scopo si insegna la storia? Abbiamo un programma di storia così arretrato che molti escono dalle superiori senza aver mai affrontato ciò che accadde dopo la Seconda guerra mondiale. Si è facilmente generata negli ambienti scolastici l'equazione osteggiatori delle competenze, uguale tradizionalisti, la scuola si è trasformata in agenzia formativa che offre pacchetti sulla base delle necessità del mercato del lavoro precario in grado di fornire misurazioni delle competenze richieste, per non parlare della mancanza di formazione sulla storia coloniale, profondamente legata alle continue ondate di razzismo che viviamo.

Nelle indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo dell'istruzione sembra prevalere l'aspetto dell'unitarietà, una trasversalità e connessione fra i saperi, ma viene chiesto ai docenti di valutare per griglie che creano celle di micro-competenze, una rigidità che preclude ogni riflessione sull'errore come strumento di comprensione. Emblematiche le linee-guida per l'educazione civica, si utilizzano slogan per catturare l'utenza usando un immaginario da mulino bianco, la scuola dell'inclusione, la comunità educante, tutte formule molto astratte. La pretesa di misurare qualsiasi cosa: dalle competenze linguistiche al comportamento, passando per la consapevolezza dei dover esser persona integrata, ossia l'educazione civica. La dimensione socio-politica della classe e della scuola, ignorata, se non per il voto di condotta e, oggi, per un arruffato voto di educazione civica nel lavoro di gruppo in cui cerco di stimolare lo scambio e la collaborazione reciproca e diseguale si evidenzia la responsabilità del gruppo rispetto alle difficoltà del singolo. Il dialogo è alla base di tutto, è ciò che permette un'atmosfera piacevole e serena all'interno dell'aula.

Il valore? Io penso al valore della persona, una persona che ascolta gli altri ed è gentile è qualcosa di molto importante come i libri, lo studio, la vita.

Diventare imprenditori, rigorosamente al maschile, *self-made-man* e, in rari casi *self-made-women*, resta un privilegio per molti ragazzi studiare e basta, ma al contempo, da come ne parlano, il lavoro

resta la dimensione del reale, seria, quella in cui non si può “sgarrare” mentre la scuola rimane indietro, viene considerata meno importante, i docenti, specie se donne o non etero, sono chiamate a comprendere in nome di uno stereotipo di genere molto forte. Il lavoro mi verrebbe da dire è il reame del maschile, mentre la scuola è quello del femminile con tutto quello che di stereotipicamente maschile e femminile si portano dietro questi due mondi – uno importante, efficiente, prioritario e l'altra, associata alla cura (delle ragazze e dei ragazzi, per esempio, che a casa non ricevono quelle attenzioni e quell'ascolto di cui avrebbero bisogno). La scuola è chiamata a sopperire alle mancanze della società, ad essere madre, per così dire, a curare le ferite inferte da un mondo dominato da logiche patriarcali di possesso, accumulo, dominio. In questo contesto, la valutazione delle docenti non tiene conto degli stereotipi di genere e dell'interazione di questi due mondi.

Ancora nel 2021 non esistono programmi di educazione sessuale obbligatoria, non viene affrontato il tema attuale della crisi climatica e ambientale. Lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale anche muscolare-nervoso, questa idea di studio intreccia la teoria con la pratica, unitarietà solo fittizia nell'alternanza scuola-lavoro, addestramento allo sfruttamento e all'idea di esser occupabili, facendosi concavi e convessi rispetto all'impresa, un sistema produttivo a bassa intensità tecnologica che non richiede competenze qualificate, un circolo vizioso, altro che economia della conoscenza. Un mondo in cui solo le élites, quelli che comandano, possiedono la cultura.

La dimensione della felicità, cioè dello star bene a scuola, del fatto che si deve star bene perché sei lì e non ti stai preparando per il gradino successivo, questo comportamento si è completamente smarrito, in questo senso è impazzita la scuola, imparare senza desiderio vuol dire disimparare a desiderare, fare della scuola un centro di creazione di vita, non l'anticamera di una società parassitaria e mercantile, una scuola dove canto, poesia, pittura siano espressioni necessarie per comunicare in modo più profondo, per migliorarsi. Una scuola divertente, non solo per gli alunni ma anche per gli insegnanti, solo così affronteremmo la scuola con più spensieratezza i professori riuscirebbero a trasmettere meglio la loro passione. La scuola pubblica è un luogo costituzionalmente legato a tutte le forme esistenti in una società. La grande sfida della scuola del suo percorso educativo, sul piano cognitivo e su quello sociopolitico è una sorta di esercizio di decostruzione e resistenza.

Note

¹ Eileen Joy, *An instrument for adoration against metrics for the humanities*, Book chapter, 2018. Letto su segnalazione di Maddalena Fragnito sul sito degli Umanisti digitali, cfr. E. Joy, Digital Humanities Group/ HD Humanities Commons (<https://hcommons.org/deposits/item/hc:21051/>), 2018.

² Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2022.

³ Andrea Fumagalli, *Valore, moneta, tecnologia*, Roma, DeriveApprodi, 2021.

⁴ Barbara Bertani, Francesca Carusi, Gianluca Gabrielli, Gloria Ghetti, Silvia Giagnoni, Paolo La Valle, Alberto Locatelli Iliara Mingazzini, Fulvio Padulano, Alessandra Recchia, Maria Vittoria Tirinato.

⁵ Dpcm 11/03/2020; nota M. Bruschi, Capo Dipartimento per il Servizio Educativo Ministero Istruzione, n. 388 17/03/2020: a questi primi atti se ne sono susseguiti molti altri; il Ministero ha cambiato più volte disposizioni su chiusure e apertura delle scuole e sulle forme della didattica.

⁶ In *Patti Territoriali e di Comunità /Piano Scuola 20/21* del 26/06/2020 per sussidiarietà e responsabilità educativa.

⁷ Il registro in formato elettronico diffuso come pratica obbligatoria in forza del Dl 95/2012, non è tale in quanto si è in assenza di norme sulla dematerializzazione (Sentenza Corte di Cassazione sez. V del 21/11/2019); la normativa sulla redazione *fide-facendi* di quello cartaceo risale al R.D. 30/04/1924.

⁸ Anna Angelucci, *Pnrr e istruzione. Quale docente per la scuola del Terzo Millennio?* e Renata Puleo, *La valutazione: ripensare l'Ivalsi*, entrambi i saggi in AA.VV., *Saper essere, saper fare, saper pensare. Un manifesto per la scuola pubblica*, a cura di Massimo Arcangeli, Roma, Castelvecchi, 2022.

⁹ Nancy Frazer, *Capitalismo. Una conversazione con Rahel Jaeggi*, Milano, Meltemi, 2019.

¹⁰ Sul tema della profilazione degli alunni, si veda: <https://www.roars.it/online/invalsi-conferma-la-schedatura-di-massa-degli-studenti-fragili-a-insaputa-dei-genitori/>, ultima consultazione: 13 gennaio 2023.

¹¹ Si vedano per una critica alla valutazione standardizzata e ai ritornelli sulla meritocrazia i seguenti contributi: Beatrice Bonato, *Sospendere la competizione. Un esercizio etico*, Milano-Udine, Mimesis, 2015; Alain Deleault, *La Mediocrazia*, Vicenza, Neri Pozza, 2017; Benedicte Vidaillet, *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, Napoli, Novalogos, 2018; Michael J. Sandel, *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2020.

¹² Romano Alquati, *Sulla riproduzione della capacità umana vivente. L'industrializzazione della soggettività*, Roma, DeriveApprodi, 2021; Francesco Bedani, Francesca Ioannilli (a cura di), *Un cane in chiesa. Militanza, categorie e conricerca di Romano Alquati*, Roma, DeriveApprodi, 2020.

¹³ Teresa Numerico, *Big data e algoritmi. Prospettive critiche*, Roma, Carocci, 2021.

¹⁴ *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

¹⁵ Fernando Zalamea, *Traba Razón de la frontera y fronteras de la razón*, Bogotá, Ed. Nacional Colombia, 2010.

¹⁶ Bell Hook, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, 2020.