

BEATRICE BONATO

IL NUOVO SPIRITO DELLA SCUOLA E LA GIUSTIFICAZIONE DELL'INSEGNANTE

“Era un’insegnante speciale: lavorava di più per meno soldi”.
Da *Un’insegnante speciale (True calling)*,
episodio della serie *Cold Case*, trasmesso dalla TV
italiana il 6 marzo 2010.

Segnali di cambiamento

Proprio ora, nel momento in cui si incomincia a dubitare dell’efficacia del modello aziendale e delle retoriche manageriali,¹ la scuola sembra convertirsi all’innovazione e prepararsi a spiccare il volo, magari con un certo

1 Parte dagli Stati Uniti il grido di allarme sugli effetti disastrosi che il dominio del principio di produttività ha determinato sul piano dell’equilibrio psicologico degli individui, senza portare in compenso significativi risultati economici. Federico Rampini ha dedicato ad esempio un’ampia recensione a un recente libro di Tony Schwartz, intitolato *The Way We Are Working Isn’t Working*, titolo che alla lettera suonerebbe “Il modo in cui lavoriamo non funziona”, ma che si potrebbe anche rendere, secondo Rampini, con “il modo in cui funzioniamo non rende più” (cfr. F. Rampini, *Benvenuti nell’età del lavoro sostenibile*, articolo pubblicato su “la Repubblica” del 20 maggio 2010, pp. 36-37). Schwartz, che è il fondatore della prestigiosa società di consulenza The Energy Project, parte dalla diagnosi del disastro che il modello degli ultimi decenni avrebbe provocato, disastro il cui aspetto più inquietante si trova nella connessione diretta tra la disponibilità delle persone a lavorare in modo sempre più frenetico e la loro paura di essere scavalcate da altri e di perdere la sicurezza, già fortemente minata, del lavoro. Ma, alla lunga, questa condizione angosciata conduce a un effetto contrario a quello perseguito, cioè comporta un peggioramento delle prestazioni. Allora, ecco il suggerimento rivolto ai manager come ai dipendenti: occorre alternare il lavoro alla distensione, prendersi delle pause, rallentare seguendo ritmi più umani, ritrovare spazio per esperienze più libere, meno immediatamente legate a obiettivi utilitaristici. Chissà però se questa svolta è davvero così radicale, o se invece non si tratta di una semplice correzione di rotta, da parte di un management che diventa sempre più sofisticato, al punto di spingere gli individui allo svago e alla vacanza, se si dimostra che in tal modo possono rendere di più.

ritardo, come nella celebre immagine hegeliana della nottola di Minerva. Di questa transizione il linguaggio è un indicatore molto sensibile: ormai nelle scuole ci si esprime in termini di offerta formativa, di monitoraggi, di valutazioni della qualità, di competizione. Il lessico del mercato, se non ancora la sua logica sostanziale, è entrato in modo pervasivo nel linguaggio della scuola.

Che la scuola dovesse cambiare è del resto fuori discussione. Basterebbe ripensare all'incredibile quantità di tempo spesa a compilare programmazioni e relazioni che era d'obbligo improntare al linguaggio antimentalistico delle "abilità", quando da anni il comportamentismo era stato soppiantato dal cognitivismo; o al numero di riunioni per formalizzare ogni più piccola operazione didattica e tradurla in termini il più possibile oggettivi, per eliminare ogni sospetta libertà soggettiva, ogni intervento troppo individuale e, quindi, "arbitrario", ogni scorciatoia nel resoconto del proprio operato. Con i presidi - così si chiamavamo allora i dirigenti scolastici - costretti a controllare non tanto la concretezza del lavoro, quanto la tenuta di registri e documenti vari, nell'ossessione della compilazione totale, senza nessun passaggio implicito, nell'illusione della chiarezza assoluta senza rischio di ambiguità, e, infine, nel terrore dei ricorsi amministrativi.

Per anni politici di ogni schieramento, insieme a giornalisti e intellettuali, hanno gareggiato nel denunciare i mali della scuola, la sua cronica mancanza di risorse, il suo distacco dal mondo del lavoro, ma, soprattutto, l'impreparazione e la demotivazione degli insegnanti. L'opinione comune li ha seguiti compatta. Chiunque svolga questa professione ricorderà almeno qualche conversazione occasionale, in treno, al bar, sotto l'ombrellone, con sconosciuti pronti a processarlo chiedendogli conto delle malefatte della categoria, o persino qualche cena con gli amici finita male a causa dell'improvvida virata sull'argomento "lavoro".

"Fannulloni!" Finalmente, qualche tempo fa, un ministro senza peli sulla lingua trovò la parola magica in grado di condensare tutto il risentimento sociale nei confronti di una condizione tanto fortunata quanto immeritata, benché l'epiteto non fosse riservato agli insegnanti, ma ad essi accomunasse magistrati, medici, poliziotti, e in generale tutti i dipendenti pubblici. Un giorno, rispondendo sulle pagine di un quotidiano nazionale alla lettera di un giovane disoccupato che diceva di temere, per se stesso e per la sua eventuale famiglia, un futuro senza stipendio, lo stesso ministro rispose, comprensivo ma non indulgente, che in cima alle preoccupazioni dei giovani si sarebbe dovuto trovare non lo stipendio, bensì ... il lavoro! Non molto tempo dopo intervenne sull'annoso tema della revi-

sione costituzionale: non bastava, sostenne, modificare qualche dettaglio dell'ordinamento dello stato, ma si doveva agire in modo assai più radicale, mettendo mano ai principi fondamentali della Costituzione. Che cosa significava, ormai, quello strano primo articolo che poneva solennemente nel lavoro le basi della repubblica? Molto meglio, aggiunse, fondarla sul merito, per esempio ...

Nonostante le apparenze, il ministro non si contraddiceva. Piuttosto, il lavoro menzionato nella costituzione non era lo stesso a cui pensava rispondendo alla lettera del giovane. Il primo era il lavoro in generale, inteso nella sua dimensione etica di contributo onesto alla crescita del paese, ma concepito pure come un diritto e una sicurezza a cui il cittadino avrebbe potuto legittimamente aspirare. L'altro lavoro era qualcosa di completamente diverso: nulla di garantito, nulla di condiviso, nulla di "grigio". Piuttosto, un lavoro sempre solo del singolo, sempre a rischio di venir tolto e sempre rischioso, quindi interessante e creativo, sempre diverso e sempre mobile, nomade e multiforme. Un lavoro separato dalla necessità e quindi dal compenso corrispondente: insomma, un lavoro "gratuito"!

È su questo sfondo che dobbiamo proiettare la storia del cambiamento che ha investito negli ultimi tempi la scuola. Sullo sfondo della crisi economica e di una politica che ha scelto di affrontarla smantellando via via il sistema dei diritti sociali e spingendo il mondo del lavoro a una disperata frammentazione. Così, l'abitudine purtroppo spontanea e diffusa di individuare in qualcun altro la causa degli sprechi e delle inefficienze, è stata incoraggiata, se non addirittura pilotata. La recente riforma della scuola ha infine operato una razionalizzazione di cui è ormai difficile negare l'effetto in termini di riduzione dei posti di lavoro, effetto forse non troppo lontano dalle intenzioni.

A questo punto è accaduto qualcosa di emblematico, che vale la pena cercare di raccontare attraverso episodi in apparenza marginali. Ecco ad esempio la sintesi di una piccola vicenda replicata in diverse scuole italiane negli ultimi mesi. Poiché la suddetta razionalizzazione sopprime di fatto tutta una serie di sperimentazioni collaudate da anni nella scuola italiana e accolte con favore dagli utenti, siccome d'altra parte lascia un margine all'autonomia dei singoli istituti, si è creduto di poter salvare risparmio e qualità con un *escamotage*: sarebbe bastato ridurre di poco le unità orarie, aumentandone il numero, per mantenere insegnamenti per i quali non ci sarebbe stato altrimenti più spazio. Insomma, si trattava di lavorare più intensamente, senza alcun riscontro economico neppure simbolico, per arginare gli effetti dei tagli ministeriali.

In un tal genere di manovra, comunque non risolutiva, enigmatico non è tanto il comportamento del governo, né quello delle dirigenze, quanto quello dei docenti. Molti infatti erano pronti, senza imposizioni, ad aumentarsi per via democratica il carico di lavoro, e alcuni sembravano persino fieri di farlo. Nel precipitare delle difficoltà economiche del paese, sarebbero poi stati premiati per la loro collaborazione, insieme agli altri impiegati statali, con il blocco dei contratti per qualche anno. Finalmente avrebbero potuto non solo lavorare di più, ma anche per meno soldi; come l'insegnante speciale dell'episodio di *Cold Case*, giovane brillante laureata che aveva scelto, evidentemente per vocazione, di lavorare in un scuola pubblica di un quartiere malfamato dedicando tutto il proprio tempo all'insegnamento senza nessuna preoccupazione per la paga misera che l'amministrazione poteva corrisponderle. Nel ricordarla con ammirazione, il giovane a cui si deve la riapertura delle indagini sul suo assassinio, pronuncia quella memorabile frase di elogio.

È una storia un po' parziale e maliziosa. Schematica anche, eppure non lontana dalla realtà. Un modo scherzoso per cominciare a parlare di come la scuola si sia messa al lavoro.

Questa messa al lavoro è dunque il perno delle riflessioni proposte nelle prossime pagine. Esse risulteranno forse condizionate, è bene anticiparlo, dalla particolarità dello sguardo di chi scrive, uno sguardo interno al mondo della scuola, lo sguardo di un'insegnante. Tuttavia, la lettura indubbiamente critica che ho cercato di articolarvi non vuole essere una difesa corporativa, né un immediato manifesto politico, ma tiene all'orizzonte il tema generale della governamentalità neoliberale per descrivere la curvatura tipica da essa assunta nell'organizzazione scolastica.² Al di là delle letture e dei personali percorsi di studio, al di là delle ipotesi teoriche, questo mondo, per molti di noi, è il più vicino. E probabilmente, data l'importanza della formazione e dell'apprendimento nei progetti e nelle retoriche manageriali, non è uno dei meno rilevanti per capire in che direzione si orienti la società in cui viviamo.

Metamorfosi e riscatto

Seppure in modo faticoso e contraddittorio, la scuola italiana ha effettivamente subito negli ultimi anni una sensibile trasformazione. O meglio, è

2 Non vi si troverà d'altra parte nessun discorso su altre problematiche di estrema rilevanza, come quelle attinenti alla riorganizzazione del sistema scolastico, ai curricula e ai percorsi didattici, che ci porterebbero troppo lontano dal nostro tema.

stata ed è al centro di un progetto di cambiamento coerente con le richieste della società contemporanea, vale a dire con i modelli, i linguaggi e i criteri di valutazione neoliberali. La spinta al superamento della vecchia scuola burocratica non arriva più, come accadeva tradizionalmente, esclusivamente dall'alto, per la via ordinaria delle iniziative di legge né per quella straordinaria dei decreti. Non assume solo la forma del governo; passa piuttosto attraverso la *governance*.³ Si materializza tramite modalità operative e stili di comunicazione, adottati in modi via via più generalizzati e sistematici ai livelli intermedi della dirigenza scolastica, in linea del resto con lo spirito dell'autonomia e di una riforma il cui senso è stato soprattutto quello di alleggerire la responsabilità dello stato nazionale nei confronti dei compiti di istruzione e formazione dei cittadini, scaricandoli sulle singole scuole, e in cambio modificando in profondità il ruolo dei presidi. Al di là delle retoriche sull'autonomia, il disegno è quello di una scuola sempre più simile a un'azienda, diretta dai manager e dai loro staff. Il profilo aziendale emerge d'altra parte con chiarezza in tutta una serie di richiami al mercato: a un certo punto sembrava persino che, nei piani dell'offerta formativa, la parola "utenti" dovesse scomparire per far posto alla più attuale e appetibile "clienti". Se nel modello post-fordista della produzione industriale l'accento tende a spostarsi sempre più sulla capacità di adattamento alle richieste specifiche dei consumatori, nel modello aziendale della scuola ci si dovrebbe

3 Com'è noto, il concetto di *governance*, di non facile traduzione in italiano, è oramai impiegato comunemente per indicare, in riferimento ai più diversi tipi di impresa, tutte le regole di controllo dei processi produttivi, tutte le attività volte a introdurre a far funzionare codici non espliciti, tutti i dispositivi messi in opera non da un'autorità posta al vertice della gerarchia, ma da una molteplicità di attori operanti a vari livelli. Il termine richiama la nozione di "governamentalità" introdotta da Foucault nei Corsi tenuti al Collège de France alla fine degli anni Settanta, benché non sia del tutto sovrapponibile ad essa. Diversamente dal governo, la governamentalità va al di là del disciplinamento da parte di un potere riconoscibile e sovrano, anche se non entra in conflitto con quest'ultimo: piuttosto implica la sollecitazione di forme di regolamentazione diffusa, al limite di autoregolamentazione, di cui l'economia liberale moderna rappresenta una perfetta realizzazione. Il testo di riferimento foucaultiano fondamentale resta qui, come in tutto il presente volume, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005. È importante soprattutto rilevare l'ingresso a pieno titolo della nozione di *governance* nella teoria e nella pratica dell'organizzazione del lavoro nella scuola. La stessa definizione di una scienza del management scolastico, seppure con difficoltà e resistenze spesso deplorate, si è fatta strada anche in Italia: si veda per una sintesi dei diversi modelli di direzione e organizzazione, la traduzione, a cura di B. Ingrassia e F. Cretti, del libro di Tony Bush, *Manuale di management scolastico* (1995), Erikson, Trento 1996.

be sempre più adeguare alla domanda delle famiglie e in generale, della società.⁴ Da un lato il management, dall'altro il mercato, costituirebbero, nella rappresentazione della scuola secondo il nuovo spirito neoliberale, i vettori dinamici convergenti verso uno scopo virtuoso: far nascere una scuola che produca competenze misurabili secondo parametri oggettivi e riconosciuti a livello internazionale. Non si deve dimenticare, infatti, che la salute di un'azienda si definisce in termini di produttività. Lasciamo per il momento da parte il problema di stabilire quale sia il tipo di prodotto che una scuola può mettere sul mercato, e di sapere chi, come e quando potrà valutarne la qualità. Proviamo a considerare più da vicino l'idea dell'organizzazione scolastica secondo il punto di vista manageriale. Ogni progetto innovativo deve fare i conti, ci viene spesso ripetuto, con una componente non irrilevante del sistema, anzi numericamente massiccia, ma refrattaria al cambiamento. Una massa sorda, sebbene non muta, ostile a tutto ciò che disturba la routine del suo lavoro malpagato perché scarsamente qualificato. Gli insegnanti, presi in blocco, appaiono perlopiù con questo volto grigio e amorfo. Oppure con quello sospettoso e petulante di una categoria sindacalizzata, pronta a mettersi in posizione difensiva, a reagire piuttosto che ad agire. Non tutti, certo, come vedremo.

Se questa interpretazione sembra troppo tendenziosa, si può leggere qualche passaggio di una pubblicazione rivolta ai dirigenti, o meglio alla *leadership* scolastica, per verificarla. Premesso che la scuola italiana si

4 L'idea che la scuola debba abbandonare l'impostazione fordista per integrarsi in un contesto sempre più post-fordista è apertamente fatta propria da Silvano Tagliagambe nelle ultime pagine di *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma 2006, lavoro peraltro molto interessante che ha il pregio di affrontare le molte questioni relative al rinnovamento della scuola italiana in rapporto alle teorie scientifiche e filosofiche della conoscenza, partendo quindi in modo serio e fondato dalle finalità dell'istituzione stessa. Il limite, dal punto di vista critico che qui si è assunto, sta tuttavia nel dare per scontata la positività e l'inevitabilità del mondo flessibile in cui siamo immersi, e in cui la nuova scuola dovrebbe integrarsi. Tale impostazione si fa evidente soprattutto nell'ultimo capitolo, in cui Tagliagambe commenta le conclusioni di Sebastiano Bagnara sull'ineadeguatezza della scuola italiana rispetto alle esigenze della "società della conoscenza", ossia della nuova "classe creativa" emergente e sempre più numerosa, e si chiede quali nuove competenze dovrebbero venir sviluppate per soddisfarla. "L'aspetto interessante di questa analisi è che essa è basata sull'esplorazione delle *competenze generali* necessarie per poter 'abitare' in modo adeguato, e sentendosi a proprio agio, la società della conoscenza e dell'incertezza, e non, come si era spesso soliti fare, sull'individuazione delle conoscenze specifiche utili per poter entrare, con un ruolo e una funzione ben definiti, nel 'mondo del lavoro'." (S. Tagliagambe, *op. cit.*, p. 163).

trova in una condizione di *non-governo*,⁵ tale stato di cose viene imputato al sovrapporsi di norme eterogenee, retaggio di fasi storiche diverse e ormai superate. In particolare farebbero da ostacolo all'affermazione di una *governance* efficace gli organi collegiali, frutto della cultura degli anni Settanta:

“Ne risulta che, quando va bene, gli organi formali sono sedi di ratifica di proposte formulate da pochi competenti al di fuori delle sedute; quando va male, sono sedi di resistenza o di veto a quelle stesse proposte e quindi agiscono da freno e non da supporto. I loro limiti principali risiedono in due fattori: l'incompetenza tecnica di molti dei loro componenti e la rigidità della loro composizione, che li obbliga a funzionare secondo uno schema fisso, senza relazione con l'oggetto della discussione. Ma vi è un ulteriore limite concettuale, che andrebbe tenuto presente in qualunque ipotesi di riforma: essi sono stati pensati come controparte dialettica del potere burocratico, non come espressione della committenza educativa. Sono per questo inadeguati a sostenere e sviluppare l'autonomia delle scuole, che si fonda proprio sull'elaborazione della domanda educativa del territorio.”⁶

Per uscire dalle secche in cui le proposte elaborate dai “competenti” rischiano di arenarsi, si auspica dunque che il Collegio docenti si riunisca una volta all'anno e che per il resto operino altri organismi ristretti, come dipartimenti o gruppi di lavoro.⁷

Ma gli insegnanti, accomunati a tutto il resto del personale, sono un problema per i dirigenti anche in relazione alla gestione delle risorse:

“Quanto ai poteri di gestione ed organizzazione [...], essi sono condizionati ed inceppati da mille vincoli: regole farraginose e contraddittorie, risorse insufficienti ed attribuite con grande ritardo, organi collegiali pleotorici ed inefficienti, *ingovernabilità della principale leva operativa, costituita dal personale. Quest'ultimo è reclutato, assegnato e retribuito dall'amministrazione, governato secondo regole stabilite dalla contrattazione nazionale, privo di ogni reale incentivazione a far meglio come di remore disciplinari rispetto a comportamenti meno positivi*. Se molti continuano a far bene, ciò è da ascrivere più alla tradizione culturale ed alla deontologia individuale che alla disponibilità degli ordinari strumenti di governo del personale.”⁸

5 *Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia? Proposte per una professione “nuova”*, Quaderno n. 7, dicembre 2007, Trellle, p. 69.

6 *Ivi*, p. 71.

7 *Ivi*, p. 74.

8 *Ivi*, p. 75.

Viene la tentazione di chiedersi se la tradizione culturale e la deontologia professionale siano elementi davvero così marginali in rapporto a qualsiasi progetto di miglioramento della scuola. Certo qui appaiono non solo e non tanto come un residuo in via di sparizione, quanto come un fattore tutto sommato poco influente rispetto agli altri “strumenti di governo” di cui si lamenta l’insufficienza e di cui si auspica, in prospettiva, il rafforzamento. Quali saranno dunque le potenti leve in grado di smuovere la materia pesante e riottosa del corpo docente per trarne una figura agile, pronta all’azione efficace?

Il mercato, che ha fornito il modello, offre la semplice, ovvia risposta: le risorse umane saranno valutate, in modo da selezionare i più capaci separandoli non solo dagli incompetenti o dai lavativi, quanto dalla maggioranza di coloro che si accontentano di essere “docenti generici”.⁹ Come scrive Richard Sennett, mentre l’Illuminismo pensava in termini di uguaglianza, coltivando l’illusione che tutti potessero raggiungere standard di eccellenza seppure in campi diversi, la nostra società sembra occupata soprattutto a dividere “gli intelligenti dagli stupidi”.¹⁰ La semplice idea che tra chi esercita la medesima professione vi debba essere in linea di

9 L’espressione compare in una sintesi delle esigenze a cui darebbe risposta la formazione di una “*leadership distribuita*”, composta da un gruppo scelto dal dirigente, come accade in altri paesi europei: “la terza (esigenza n.d.r.) è quella di offrire ai migliori docenti una possibilità di sviluppo professionale intermedio, che non sia l’alternativa secca: docente generico oppure dirigente [...]” (Ivi, p. 85).

10 “I nostri antenati illuministi ritenevano che la natura dotasse tutti gli esseri umani dell’intelligenza necessaria a produrre un lavoro ben fatto; consideravano l’uomo un animale dotato di abilità tecniche e le rivendicazioni di una maggiore uguaglianza dipendevano da questa convinzione. La società moderna tende invece a sottolineare le differenze di abilità; la sua economia, sempre più specializzata, cerca di continuo di separare gli intelligenti dagli stupidi” (Richard Sennett, *L’uomo artigiano*, 2008, Feltrinelli, Milano 2009, p. 231). Su questo punto Sennett aveva insistito anche nei precedenti *L’uomo flessibile* (1999), Feltrinelli, Milano 2007⁷, e *La cultura del nuovo capitalismo*, 2006, il Mulino, Bologna 2006.

A proposito del merito, una precisazione può essere opportuna: nessuno nega che vi siano differenze, anche marcate, nella qualità, nella preparazione, nell’impegno dei docenti, come degli altri lavoratori. Sarebbe certamente auspicabile che un’adeguata formazione permettesse ai più competenti, motivati e adatti a questa professione, non solo di trovare impiego nella scuola senza rischiare di esaurire il loro potenziale in un lunghissimo precariato, ma pure di essere gratificati anche in termini economici. Assai più difficile è mettere a punto strumenti di valutazione, collegati a incentivi, che non siano puramente quantitativi, o all’opposto del tutto soggettivi, affidati alla discrezionalità dei dirigenti. Si tratta comunque di un problema che esula, per la sua complessità, dai confini della presente analisi.

principio un trattamento di eguaglianza, viene imputata, in un manuale di management scolastico, alla sopravvivenza, nella “psiche” degli insegnanti, di un “fantasma scontroso” che li spinge a rifiutare qualsiasi valutazione e a disconoscere qualsiasi autorità fondata sul maggior merito di alcuni di loro.¹¹ Tuttavia, poiché non si andrebbe molto lontano con l'imposizione autoritaria di una tale rivoluzione meritocratica, è necessario che sorga dal basso una richiesta di venir valutati, separati dalla massa, insomma “scelti”. Non si deve esagerare il motivo antiautoritario di questo programma, e basterebbe qualche mese di lavoro nella scuola di oggi per rendersi conto di persona di come il progetto di un controllo capillare sia dato per scontato. Ma nemmeno si deve sottovalutarne la tendenza ad attingere alle intime sorgenti del sentimento antiegalitario dei docenti. Il segreto della formula che consentirebbe di ottenere spontaneamente, o quasi, quello che si vuole imporre, è riposto nella comunicazione:

“Secondo l'ottica della psicobiologia dell'organizzazione le funzioni strumentali possono svolgere il ruolo di *cinghia di trasmissione* dell'organizzazione scolastica. [...] In tale contesto alcuni individui assumono il ruolo di *agenti del cambiamento* [...] Il cambiamento organizzativo passa, infatti, dal mutamento di atteggiamenti e valori nel singolo a quello nel piccolo gruppo e, infine, nel grande gruppo. Pertanto, compito ineludibile dello staff dirigenziale è incastrare quel fantasma scontroso [...] in un angolo dandogli un volto con azioni mirate di comunicazione, divulgazione e formazione in servizio e poi ... costringerlo a scendere a patti.”¹²

Sarebbe bello poter sorridere della disinvoltura con cui si impiegano categorie psicologiche, biologiche, persino psicoanalitiche senza la minima cautela critica. Era già accaduto in passato, vi si accennava all'inizio, con la vulgata del comportamentismo. Sarebbe bello pensare che anche questa sia solo una moda passeggera. Chi lavora nella scuola ha piuttosto l'impressione che il dispositivo messo in funzione, al di là delle ingenuità con cui lo si promuove, sia assai più potente. Esso mira a produrre non solo

11 “Alcuni principi irrinunciabili, saldamente radicati nella psiche degli insegnanti italiani, hanno creato attraverso gli anni un' *imago* collettiva nella quale tutti si riconoscono e che li porta a rifiutare ogni forma di valutazione e a dichiararsi *tutti uguali* (nel modo ingenuamente infantile di chi affermando ciò non intende riferirsi né alla Legge né a Dio). Il fantasma di un latente senso di inferiorità fa sì che nessuno debba essere riconosciuto come ‘superiore gerarchico’, tranne il comunque mal digerito dirigente scolastico [...]” (R. Lancellotti, F. Nuccetelli, *La scuola chiavi in mano. Come risolvere i problemi dell'autonomia*, Carocci, Roma 2004, p. 69).

12 Ivi, p. 72.

un'istituzione scolastica più efficiente, ma anche e soprattutto un nuovo tipo di insegnanti. Ecco allora che l'immagine del fantasma collettivo snidato e stretto in un angolo attraverso una sapiente strategia di comunicazione, risulta meno simpaticamente bizzarra di quanto non apparisse a prima vista. Non si tratta soltanto di “conquistare cuori e menti”,¹³ ma di arrivare all'inconscio, per accedere al desiderio dell'insegnante: per liberare, se ci sono, le sue qualità, le sue ambizioni schiacciate da un malinteso egualitarismo, o per convincerlo, in caso contrario, ad accettare senza drammi la sua mediocrità e a offrire, come contrappeso, la sua disponibilità a lavorare di più per sentirsi utile all'organismo cui appartiene. Non dimentichiamo, in tutta questa operazione strategica, il ruolo affidato allo staff. Esso sembra destinato a ricoprire quelle funzioni di *coaching* che Michela Marzano ha ben descritto come sempre più pervasive nella società contemporanea, dilaganti bel al di là del contesto aziendale.¹⁴

Non sappiamo se il nuovo spirito dell'organizzazione scolastica avrà successo rispetto a quello che dovrebbe essere il suo scopo ultimo, ovverosia l'innalzamento dei livelli dell'istruzione giovanile e il miglioramento della formazione educativa dei cittadini. In compenso si possono vedere già i suoi effetti, per certi aspetti notevoli, sul comportamento dei docenti.

Ecco allora la domanda più cruciale: come si è prodotta, in un tempo relativamente breve, un'adesione così ampia a un sistema che in realtà, almeno per ora, non offre significative gratificazioni economiche a chi lo abbraccia? Ma, soprattutto, come è possibile che sia accolto con favore da chi neppure sarà sfiorato dai suoi benefici?

Per capire come siamo arrivati a questo punto, occorre effettivamente cercare di collocarsi in una prospettiva più ampia, considerando la situazione della scuola, nonostante le sue peculiarità – i suoi privilegi o i suoi ritardi – in rapporto al “nuovo spirito del capitalismo” descritto da Luc Boltanski ed Ève Chiapello più di dieci anni fa, in un libro che è ormai un classico della sociologia del lavoro.¹⁵ La vastissima letteratura sul mana-

13 Si tratta di una delle “raccomandazioni chiave” destinate ai dirigenti (cfr. *Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?*, cit., p. 134).

14 Cfr. Michela Marzano, *Estensione del dominio della manipolazione dall'azienda alla vita privata* (2008), Milano, Mondadori 2009.

15 Luc Boltanski, Ève Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999. Le analisi di Boltanski e Chiapello sono alla base di diversi saggi più recenti che aggiornano l'argomento sulla base dello stato di cose attuale. Penso ad esempio al libro di Mauro Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo techno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009, e alle raccolte di saggi a cura di Lelio

gement passata al vaglio dagli autori li conduceva a cogliere il senso del cambiamento, il cui inizio è collocabile intorno agli anni Ottanta, nell'assimilazione, da parte del sistema, della critica antiburocratica, antigierarchica e antiautoritaria elaborata dai movimenti giovanili della contestazione negli anni Sessanta-Settanta. Per distinguerla dalla "critica sociale" tipica della fase precedente, gli autori la definivano, con una locuzione difficile da tradurre in maniera efficace, "critica artista". Mentre la critica sociale, nel contrapporsi al modello di dominio fordista ne riproduceva le rigidità, arroccandosi sulla difesa del posto di lavoro, sulle richieste salariali e sulle rivendicazioni tipiche della classe operaia, la critica "artista" era uscita dalla fabbrica e aveva gettato in campo nuove esigenze di libera espressione individuale, di autonomia e creatività, in una messa in gioco molto più radicale, almeno in apparenza, della società borghese e dei suoi valori. Quando si trattò di motivare il personale per indurlo ad accettare le nuove forme di lavoro flessibile e destrutturato che a partire dagli anni Ottanta incominciò a rivelarsi estremamente conveniente per le imprese, fu su questa insofferenza per la sicurezza, per la ripetitività, per il grigiore, che si fece leva. Contro le gabbie d'acciaio in cui era vissuta la generazione paterna, furono mobilitate le ribellioni e le aspirazioni dei figli, di quei giovani che in breve tempo sarebbero passati in gran numero dalla contestazione all'integrazione, e si sarebbero messi al lavoro con entusiasmo entro il sistema prima aborrito. Infatti, il nuovo modello puntava a proporre "una «vera autonomia» fondata su una conoscenza di se stessi e su una fioritura personale, e non questa falsa autonomia, inquadrata dai percorsi di carriera, le definizioni di funzione e i sistemi di sanzione-ricompensa che proponevano gli anni '60 [...]".¹⁶ Ma la critica artista, una volta posta al servizio dell'organizzazione capitalistica, pagò un prezzo piuttosto alto in cambio del proprio trionfo. Semplicemente, smise di essere "critica".

Demichelis e Giovanni Leghissa, *Biopolitiche del lavoro*, Mimesis, Milano-Udine 2008, e a cura di Adalgisa Amendola, Laura Bazzicalupo, Federico Chicchi, Antonio Tucci, *Biopolitica, Bioeconomia e processi di soggettivazione*, Quodlibet, Macerata 2008. L'idea che il sistema di dominio economico abbia completamente assorbito le forze antagonistiche dell'età della contestazione è senz'altro condivisa da Marco Revelli in *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino 2006, dove però è assai più marcato il giudizio negativo sugli esiti di un tale processo di integrazione, nonché sulle stessa consistenza della esplosione antisistema del Sessantotto. All'opera di Boltanski e Chiapello dedica diverse pagine anche Mario Perniola, in *Miracoli e traumi della comunicazione*, Einaudi, Torino 2009.

16 L. Boltanski, È. Chiapello, *op. cit.*, p. 140.

La paradossale metamorfosi della critica nel suo opposto si accompagnava alla ridefinizione della tavola di valori fino a quel momento dominanti. La stabilità prima agognata diventò un disvalore, in un rovesciamento denso di conseguenze tanto per le relazioni sociali quanto per l'idea di se stessi. Un individuo proteso alla propria realizzazione in uno scenario dinamico e sempre cangiante, un soggetto preparato a cambiare in fretta rimodellandosi in rapporto ai progetti piuttosto che a un lavoro fisso, deve da un lato saper comunicare e stabilire legami molteplici e diversi, dall'altro lato deve saperli sciogliere se sono di freno al suo movimento. Si è realizzata, scrivevano i due sociologi francesi, una nuova forma di legame sociale, la "città per progetti",¹⁷ in cui il motivo della connessione, della rete, è divenuto dominante. Il principio fondamentale, il valore universalmente riconosciuto in questo tipo di città è quello dell'attività, intesa come capacità di tessere e dissolvere rapporti, di fare e disfare nodi nella rete. E come l'idea di un'attività continua, senza interruzioni, fa scomparire la distinzione tra lavoro e non lavoro, allo stesso modo scompaiono le differenze tra i diversi rapporti interpersonali: non è tanto la rinuncia all'amicizia che viene richiesta, quanto la rinuncia a distinguere tra relazioni amicali disinteressate e relazioni professionali utili in vista di uno scopo.¹⁸ L'uomo nuovo deve imparare a essere leggero, a liberarsi dei fardelli morali e delle presunte responsabilità verso gli altri. Viene in mente una scena del film *Tra le nuvole*, dove i manager vengono istruiti a svuotare un metaforico zainetto di tutto ciò che non serve portarsi appresso, in modo da poter correre più veloci nella gara del lavoro e della vita. Infine, l'uomo leggero sacrifica al miraggio della mobilità qualcosa di ancora più intimo, la fedeltà a se stesso. Proprio nel momento in cui decide di far conto soltanto su di sé, votandosi all'autorealizzazione, si accorge però che manca ogni radicamento in quella stabile "ipseità" che sola potrebbe dare senso all'esperienza.¹⁹

17 Cfr. pp. 161 sgg. Per mettere a fuoco la nozione di "città", di cui quella di "città per progetti" è una specificazione, è necessario un richiamo a un precedente lavoro scritto da Luc Boltanski con Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991. Qui viene introdotto il modello delle "città", il cui prototipo si trova nella distinzione agostiniana delle due città. La città è definita come un ordine politico che però non può essere compreso solo a partire dal problema dello stato o del potere; piuttosto ha bisogno di un principio riconosciuto che giustifichi il modo prevalente in cui operano gli attori sociali, che sarà insieme un principio di giustizia e di efficacia. Per esempio, nella città mercantile il principio a cui si riconducono le giustificazioni dell'attività personale e collettiva, è appunto il mercato.

18 Cfr. ivi, p. 184.

19 Cfr. ivi, pp. 186-187.

Ora, si ha l'impressione che, seppure in modo imperfetto, la metamorfosi del nuovo spirito del capitalismo abbia investito anche il mondo della scuola, creando una disponibilità ad abbandonare senza rimpianto valori e comportamenti non più in sintonia con l'attualità.

Ritorno della vocazione

Non c'è dubbio che l'insegnamento, a torto o a ragione, sia stato per decenni oggetto di una crescente perdita di credito presso l'opinione pubblica, se non di un vero e proprio disprezzo magari unito al compatimento per il presunto cattivo trattamento economico. "Malpagati" non è una descrizione, piuttosto è già una specie di stigma. Suona un po' come "malvestiti" (anzi "malvestite"), aggettivo con cui qualche tempo fa l'attuale Presidente del Consiglio sbeffeggiò i parlamentari dell'opposizione. In una società dove la misura di qualsiasi valore è data dal denaro, può essere più mortificante sentirsi definire "malpagati" piuttosto che, per esempio, "malfattori". È sottinteso, infatti, che essere pagati male è la causa e insieme la conseguenza di una scadente professionalità, di uno scarso valore del lavoro che si svolge, del ruolo sociale che si ricopre e, di riflesso, della persona che si è. Il segno di una condizione non giustificata davanti al resto del mondo in cui si vive. A dire il vero lo stipendio degli insegnanti italiani è dignitoso, considerato il loro numero, a sua volta funzione delle esigenze della scuola di massa. Nessuna proposta di aumenti economici significativi accompagna d'altronde i grandi progetti manageriali in corso di attuazione. Ma l'importante è credere che si sarà pagati "meglio", non necessariamente di più. In modo che un segno tangibile dell'elezione, un incentivo anche piccolo, o addirittura una rinuncia, un "meno" rispetto alla disponibilità a lavorare, marchi la differenza tra noi e gli altri, ci elevi al di sopra di loro.

In altre parole, il nocciolo della questione non è forse economico, ma ha che fare con la nostra esigenza di sentirci "giustificati", con il desiderio di riconoscimento, e persino con un certo godimento derivante dalla sensazione di fare parte di un organismo che ci utilizzi, liberandoci dai dubbi sulle contraddizioni del lavoro che facciamo.

Un lavoro giudicato poco gratificante e poco appetibile – spesso si dice "femminilizzato", in quanto rispondente alle esigenze delle donne, divise tra vita professionale e cure familiari – poteva dunque trasformarsi in una attività qualificata, recuperare il prestigio di epoche passate, che molti consideravano perduto in seguito al '68. La via per ritrovarlo sarebbe stata

diversa, perché la scuola di massa non poteva venir cancellata. Il nuovo metodo s'incardina, come si è detto, sull'abbandono dell'egualitarismo dei trattamenti economici, e sull'introduzione di sistemi di valutazione dei docenti e delle scuole volti a selezionare il merito e a compensarlo, non solo in termini monetari, ma, soprattutto, in termini di riconoscimento.

La competizione doveva entrare dove non era mai arrivata, i criteri di produttività dovevano imporsi dove non si voleva neppure sentir parlare di quantificazione. Al tempo stesso, per mantenere la coesione e il senso di un obiettivo comune, si affinava la retorica dell'appartenenza a un grande organismo: non la scuola in generale, ma quella specifica scuola, a sua volta spinta a competere con le altre presenti sul territorio per accaparrarsi più iscritti e per ottenere più finanziamenti.

In fondo, si potrebbe ammettere che il nuovo sistema offre indubbe opportunità a chi può e vuole coglierle. Seppure non immensi, gli incentivi economici previsti per chi è disposto ad assumersi funzioni e responsabilità aggiuntive non vanno sottovalutati; né va trascurata la comprensibile e legittima ambizione personale cui finalmente ora è consentito di esprimersi come in altri ambiti professionali qualificati.

Ma, se fosse tutto così semplice, sarebbe davvero necessario un tale dispiegamento di sottili strategie psicologiche? Che bisogno ci sarebbe di arrivare all'inconscio degli insegnanti, per snidare e poi trattare i loro fantasmi? Non è sufficiente stabilire con chiarezza un rapporto tra compensi e incarichi, con l'ovvia condizione che possa accedere a quei compensi solo chi abbia le competenze per assumersi i relativi incarichi?

Proviamo a prendere la questione anche da un altro lato, a guardare in faccia la realtà dell'insegnamento in un aspetto effettivamente poco lusinghiero. Se è vero che molti insegnanti lavorano poco e soprattutto male, se vengono meno ai loro obblighi didattici, se agiscono scorrettamente rispetto al loro compito pedagogico, se ingannano l'amministrazione dichiarando inesistenti malattie, allora perché non sanzionarli singolarmente, anche in modo severo? La risposta, di solito, è che gli insegnanti, come tutti i dipendenti pubblici del resto, sono troppo "tutelati", e che di conseguenza lo stato, o chi per esso, ha nei loro confronti "le mani legate". Bene, si vorrebbe dire, si sleghino allora queste mani per via legislativa, naturalmente a condizioni non lesive dei diritti dei lavoratori in generale, e si smetta di etichettare intere categorie di persone come "fannulloni"...

Eppure, per quanto lineare, non è affatto questa la strada che si sta percorrendo. È invece in atto una sorta di mobilitazione generale, tesa a produrre un'onda trasformatrice che investa tutti gli insegnanti, soprattutto quella maggioranza che finora si è "limitata", come si dice, a svolgere il

proprio lavoro in modo corretto e responsabile. Questa maggioranza, è sottinteso, non trarrà grandi vantaggi economici dal vento che soffia sulla scuola, e le ambizioni che forse coltiva non avranno più spazio di quanto ne abbiano avuto finora. Piuttosto dovrà preoccuparsi di non perdere del tutto la stima degli altri e di se stessa, cioè di non precipitare più in basso, nel girone dei mediocri. Nella recente “riforma Brunetta”, l’estensione del girone è stabilita a priori in una quota del 25%.²⁰ Come dire che, qualunque sforzo si faccia per migliorare il proprio livello, un quarto degli insegnanti di una scuola sarà ufficialmente collocato nella categoria dei più scadenti. Chi vorrà che i propri figli siano istruiti da quegli insegnanti? Come verranno trattati dagli studenti? Con quale animo lavoreranno, cercando di risalire la china? Probabilmente non ci riusciranno, e alla fine potranno essere espulsi, o si autoespelleranno, dalla scuola.

Tenuto conto delle dimensioni del precariato, e del latente conflitto tra i vecchi insegnanti di ruolo – i più vecchi d’Europa, continuano a ripeterci i media²¹ - e i giovani costretti a migrare di anno in anno, o addirittura di

20 Mi riferisco al decreto Brunetta del 9 ottobre 2009, che riguarda, com’è noto, l’intero ambito del pubblico impiego. La riforma, espressamente mirante a rivoluzionare l’amministrazione secondo criteri di ottimizzazione e di valutazione delle *performances*, stabilisce, all’articolo 19, Titolo III, Capo I, che ogni amministrazione assegni premi di produttività utilizzando le risorse di cui dispone, previa suddivisione del personale in tre fasce quantificate a priori: una fascia di merito alta del 25%, cui verrà attribuito il 50% delle risorse accessorie; una fascia intermedia del 50% cui andrà il restante 50% delle risorse; una fascia bassa cui non verrà attribuito nulla. È ragionevole temere che non ci si accontenterà di privare di ogni premio un quarto del personale, perché tale privazione è prima di tutto un marchio di demerito; quindi, quando si tratterà di licenziare, lo scarso rendimento denunciato dal mancato premio potrebbe diventare per i dirigenti un motivo più che valido. La riforma, se verrà applicata alla lettera e senza modifiche – per quanto al momento sembri bloccata- , potrebbe davvero creare, anche nella pubblica amministrazione, quel clima di “confronto invidioso” che secondo Sennett ha spesso l’effetto di vanificare la ricerca della qualità, piuttosto che di stimolarla. (Cfr. R. Sennett, *L’uomo artigiano*, cit., pp 238-240). Di Sennett vale la pena richiamare qui anche un’altra considerazione a proposito dell’ossessione volta a stabilire fasce e livelli di merito, con l’obiettivo dichiarato di “premiare i migliori”, e con quello più concreto di eliminare i meno dotati: “Questi stessi test, valutazioni e criteri, che consentono di premiare il merito, servono anche per escludere coloro che stanno al di sotto di questo livello elitario: si tratta di un’ambivalente ricerca del talento che acquista particolare importanza quando le imprese si uniscono o quando un’impresa si ridimensiona.” (R. Sennett, *L’uomo flessibile*, cit., p. 85). Non solo, ma questo argomento, aggiunge Sennett, può essere una giustificazione che le imprese adducono di fronte a necessità di ristrutturazioni. (cfr. *op. cit.*, *ibid.*).

21 Per citare uno degli ultimi esempi, si veda l’articolo di Salvio Intravaja *La scuola ha i capelli grigi*. In *cattedra prof cinquantenni*, apparso su “la Repubblica” dell’8

mese in mese, da un istituto all'altro, si può immaginare come la tensione, lo stress, e un sentimento di autentica paura circolino ormai nella scuola. La paura di non lavorare più, di perdere quel minimo di sicurezza che anche un incarico temporaneo garantisce.

Così, nell'imperversare della crisi economica, di fronte a situazioni tragiche come quella degli operai di Pomigliano obbligati a scegliere tra un contratto indecente e la mancanza di occupazione, ma anche di fronte alle prospettive poco rosee di colleghi con capelli non ancora grigi, ma naturalmente biondi o neri, di fronte ai tagli in cui si concretizza la grande razionalizzazione, molti, più fortunati, si sentono chiamati a una qualche forma di sacrificio che li giustifichi, che permetta di dimostrare, agli altri e a se stessi, di aver meritato di trovarsi in una condizione in un certo senso privilegiata. Devo ancora a Boltanski questo concetto di "giustificazione", che, con qualche adattamento, condensa le molte sfumature degli atteggiamenti a cui mi riferisco. In ogni ordine politico-sociale, in ogni "città", sia essa la città ispirata da valori religiosi, o la città civica o la stessa città mercantile, gli individui non si limitano ad agire secondo determinati moventi, ma cercano al tempo stesso di darne ragione, di presentarli in quanto "giusti" in rapporto a una "grandezza" riconosciuta. "Noi ci proponiamo [...] di prendere sul serio l'imperativo di giustificazione sul quale riposa la possibilità di coordinare le condotte umane e di esaminare i vincoli dell'accordo su un bene comune."²² Se l'accordo non è immediato o entra in crisi, se ci si trova a vivere contemporaneamente in più di una città i cui parametri sono in contrasto, occorrono metodi di aggiustamento, in altre parole compromessi. Mai del tutto riducibili alle categorie della teoria politica, le strategie di giustificazione non possono essere spiegate nemmeno come pure e semplici mistificazioni volte a coprire interessi egoistici, razionalizzandoli a posteriori. Si tratterebbe di forme della condotta umana la cui funzione è proprio di cercare la mediazione, senza la pretesa della coerenza, tra ciò che è considerato giusto e ciò che si fa. Nel nostro caso, potremmo essere di fronte a una serie di "arrangiamenti" con cui cerchiamo di ricollocarci in rapporto a criteri di giustizia mutati, senza aver potuto interrogarci sui loro contenuti.

luglio 2010, p. 23. L'effetto, se non l'intenzione di questi annunci, è in fondo di alimentare la contrapposizione tra chi ha già un lavoro e chi lo sta cercando, tra giovani e anziani, come se davvero fosse la permanenza dei cinquantenni nella scuola a ridurre ingiustamente le opportunità di occupazione dei giovani. E come se, oltretutto, avesse un senso pensare che i cinquantenni, in quanto tali, lavorino peggio. Anche nella scuola si rafforza il pregiudizio sull'età tipico della cultura neoliberale. "La flessibilità sta alla gioventù come la rigidità sta alla vecchiaia", così lo sintetizza Sennett (*L'uomo flessibile*, cit., p. 93).

22 L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification*, cit., p. 53.

Ma c'è qualcosa di più in gioco. Data la permeabilità crescente dei confini tra lavoro e vita, ma data anche la peculiarità del lavoro dell'insegnante, poter giustificare il proprio lavoro significa potersi giustificare *attraverso* il proprio lavoro. Nonostante tutto, infatti, l'idea che insegnare sia una vocazione resiste ancora, in una parte almeno dell'opinione comune, e convive con la scarsa stima e il compatimento. Del resto, il linguaggio del management rilancia in ogni ambito immagini e termini di sapore religioso evocando orizzonti di spiritualità: la *mission* dell'impresa, la *visione* del leader che tutti sono chiamati a condividere²³... Per quanto riguarda i docenti, dunque, se pochi tra loro sono gli eletti alla superiore fioritura delle "alte professionalità", la maggioranza può però aspirare a un riconoscimento sociale significativo in virtù della sua capacità di "ringraziare" per tutto ciò che ha già ricevuto, e che può solo sperare di ricevere ancora. Siccome però, a quanto si dice, ha ricevuto in passato più di quel che meritava, ecco che ha contratto un debito, del quale deve ora render conto. Facendo eco a Nietzsche, si sarebbe tentati di far derivare dall'idea del debito quella della colpa.²⁴ Potrà sembrare strano, ma a giudicare da quello che si sente ormai nei Collegi docenti, parecchi stanno interiorizzando qualcosa di molto simile a un senso di colpa rispetto al resto del mondo. Come in ogni ambiente di lavoro, non si può escludere anche nel nostro una quota di cinismo e di ipocrisia, e tuttavia è nettamente percepibile il desiderio di rilegittimarsi, di render conto di se stessi in rapporto al posto occupato.

Insieme al sacrificio, che capita di sentir chiedere, non dai dirigenti ma da alcuni insegnanti ad altri insegnanti, nel nome di un interesse superiore – il futuro della scuola, il bene degli studenti, il posto dei colleghi ecc. – altri fantasmi religiosi prendono il posto di quelli scacciati dalle pratiche magiche del management. "Credo fermamente nella validità delle funzioni strumentali...": ho visto con i miei occhi comparire questa dichiarazione sulla *slide* di apertura di una relazione ai docenti. Come se, per giustificare il proprio operato, per accreditarne il valore, fosse importante mettere in gioco la fede. Anche in questo caso sorridere è inevitabile, ma non sufficiente. Per una serie di motivi. In primo luogo perché c'è forse una certa nobiltà nello scivolamento dal lessico aziendalistico a quello della professione, nel senso weberiano del *Beruf*.²⁵ C'è qualcosa di commovente in

23 "La visione ha le stesse virtù dello spirito del capitalismo poiché assicura l'impegno dei lavoratori senza ricorrere alla forza dando senso al lavoro di ciascuno." (L. Boltanski, È. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, cit., p. 119).

24 Cfr. F. Nietzsche, *Genealogia della morale*, Adelphi, Milano 1993⁷, pp. 50 e sgg.

25 Cfr. Max Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Rizzoli, Milano 1991. Proprio per la particolare situazione della scuola all'interno del mondo del lavoro, e per l'incertezza circa la propria funzione in cui gli insegnanti vivono da

questa intrusione, entro il gergo del post-fordismo scolastico, di lacerti pre-fordisti, tracce residue di un primo, più umano, spirito capitalistico, forse mai esistito nella storia ma paradossalmente rinascente proprio là dove mai ci si sarebbe aspettati di incontrarlo. Una sopravvivenza, come lo sono tutti i fantasmi. Derrida ci suggerirebbe che lo spettro, il *revenant*, è la verità di ogni spirito...²⁶

La mutazione da cui siamo investiti potrebbe avere però aspetti meno rassicuranti. Nelle manifestazioni di entusiasmo e di fede a cui siamo incoraggiati, si avverte il presentimento di qualcosa che dovrà accadere, e che in altri contesti meno strutturati è da tempo una realtà. Ecco uno stralcio dal racconto di una giovane impiegata in un call-center: “Sembravamo una setta. Ho visto ragazzi e ragazze piangere la mattina e non avere nessuna voglia di ballare o di alzare le mani e intonare slogan motivazionali: ma se non si stava lì col sorriso a sentire l’inno di Mameli e a gridare che dovevamo farcela, si rischiava il licenziamento.”²⁷

Come negare di trovarci qui alle prese con una captazione dell’intera soggettività nel processo produttivo? Con una mobilitazione della vita che in modi magari più morbidi e più raffinati tende a interessare le più svariate attività?

Da un vento di progresso che soffia così forte molti temono, a ragione, di essere spazzati via; molti, per il momento ancora al riparo, si sentono esposti, messi a nudo, in qualche modo umiliati.

Lavoro su se stessi

Chi è che umilia? Chi o che cosa viene umiliato? L’umiliazione non è un argomento efficace. Anzi, è semmai una nozione morale insidiosa, perché

tempo, non è forse utile rimarcare troppo le cesure tra le fasi dello spirito del capitalismo; è più probabile, mi pare, che nelle motivazioni soggettive si mescolino istanze provenienti da un’etica professionale del passato, che forse sarebbe il caso di rivalutare e di rilanciare, con il desiderio di modernizzarsi, di non rimanere indietro rispetto alla corrente dominante.

26 Quando parliamo di “spirito” in effetti dovremmo aver cura di avvertire che lo intendiamo in un senso, o meglio una pluralità di sensi che ne decostruiscono il potenziale metafisico, secondo le indicazioni sviluppate in molti luoghi da Jacques Derrida: per rinviare solo ad alcuni tra i più notevoli, vedi *Dello spirito, Heidegger e la questione* (1987), Feltrinelli, Milano 1989 e *Spettri di Marx* (1993), Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.

27 La testimonianza è riportata da Laura Montanari in un articolo pubblicato su “la Repubblica” del 14 maggio 2010, p. 45.

rischia di resuscitare l'immagine di una soggettività monolitica, che non accetta incrinature, di un io ideale che non vuole farsi intaccare da alcuna ferita narcisistica. Se si trattasse di questo, forse le umiliazioni sarebbero salutari. Ma non ne va soltanto dell'immagine in cui ci rispecchiamo. Il problema è che, nell'attività di un insegnante, ne va veramente, se non proprio della fede, di una certa presa in carico di quello che fa. Basta sentire quel che dicono gli studenti, per farsi un'idea in proposito. L'insegnante, soprattutto in certi campi disciplinari, non può darla a bere, e non tanto quanto alle proprie conoscenze, quanto rispetto al suo rapporto personale con ciò che insegna. È scontato d'altro canto che questo coinvolgimento non si esprima al meglio, in classe, attraverso la serietà nello svolgimento del lavoro secondo standard tradizionali; anzi, gli insegnanti più apprezzati sono spesso coloro che apertamente confessano di non crederci affatto, che si distanziano più fortemente dal ruolo impegnando così la fede in maniera tanto più problematica e stimolante. Il rischio sarà allora di non riuscire a distinguere tra esposizione di sé ed esibizione, tra autenticità e istrionismo. Affrontare questo problema fondamentale per la tecnica e per l'etica dell'insegnamento ci porterebbe troppo lontano dalla nostra questione. Esso vi si intreccia, tuttavia, perché aiuta a spostare il discorso sul versante del desiderio e del godimento.

Ciascun insegnante sperimenta, in forme più o meno acute, la sproporzione tra ciò che vorrebbe trasmettere e ciò che effettivamente riesce a passare attraverso la sua pratica. Percepisce inoltre lo scarto tra i suoi personali interessi culturali, il livello a cui vorrebbe coltivarli, e la necessità di venire a patti con il livello degli studenti, fossero pure i più dotati e motivati. Ogni insegnante perde qualcosa, nel momento stesso in cui dà qualcosa. Ciascuno distilla in questa economia di perdita e dono – non perché non sia pagato abbastanza, ma perché è indeterminabile – il senso di un'attività che ha diritto di considerare, d'altra parte, un lavoro come un altro. E che ha diritto di non identificare con la propria vita.

Ciò che umilia allora è l'idea che questa alchimia individuale, con le sue banalità ma forse con le sue segrete grandezze, sia non solo messa al servizio di un qualche sistema organizzativo in nome di obiettivi di efficienza che ci sovrastano, ma soprattutto costretta a manifestarsi, a modificarsi e infine a risolversi in una grande opera collettiva, e diciamo pure, in un grande spettacolo. Umiliano gli inviti a "partecipare" ai momenti di ritrovo e di svago collettivo, che solo in apparenza somigliano alle vecchie feste tra colleghi; umiliano le sollecitazioni a lasciarsi contagiare dallo spirito di appartenenza, a fondersi in un corpo collettivo dimenticando attriti, rivalità, divergenze radicali. Questi imperativi a godere, come li chiamo-

rebbe Lacan, rappresentano il più subdolo funzionamento del Super-io in un'epoca in cui trionfa il "discorso del capitalista".²⁸ Ne siamo giustamen-

28 Non mi è possibile in queste poche pagine articolare la questione del godimento e la sua relazione con la Legge e con il lavoro; mi limito all'avvertenza che per molti aspetti i miei rilievi e le mie ipotesi prendono ispirazione dalle teorizzazioni di Jacques Lacan sparse in numerosi seminari e interventi, ma soprattutto centrali nel *Seminario Libro VII. L'etica della psicoanalisi. 1959-1960* (Einaudi, Torino 1994) e nel *Seminario Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi. 1969-1970* (Einaudi, Torino 2001); qui compare l'espressione "discorso del capitalista", e la nozione è ripresa nel *Seminario Libro XVIII. Di un discorso che non sarebbe del sembiante. 1971* (Einaudi, Torino 2010), ma lo sviluppo del concetto in relazione allo schema lacaniano dei quattro discorsi avviene solo nella Conferenza di Milano del 1972 (cfr. J. Lacan, "Del discorso psicoanalitico", tr. it. in *Lacan in Italia*, La Salamandra, Milano 1978). Per quanto riguarda l'idea che il vero contenuto del comando del Super-io sia l'ingiunzione a godere, riprendo la lettura acuta e brillante di Slavoj Žižek, che ne ha spesso posto in rilievo le fondamentali implicazioni politiche, accentuando i paradossi e le *impasse* a cui il collasso di ogni distanza tra godimento e legge va incontro nella società attuale. Prendiamo ad esempio un passaggio di un suo lavoro su Lacan. Žižek sta parlando delle critiche rivolte al capitalismo in nome della giustizia come uguaglianza, e ricorda come per Lacan tale idea sia fondata sull'invidia verso il presunto godimento dell'altro. La giustizia si propone dunque di ridurlo, perché esso sia uguale per tutti, ma l'esito paradossale di tale tentativo è l'ascetismo. Non potendo garantire a tutti lo stesso godimento, la soluzione è quella di proibirlo (cfr. S. Žižek, *Leggere Lacan Guida perversa al vivere contemporaneo*, 2006, Bollati Boringhieri, Torino 2009, p. 58). Ma per descrivere la situazione in cui ci troviamo, aggiunge l'autore, questo smascheramento non basta, perché non dice l'essenziale: "Tuttavia, non va dimenticato che oggi, nella nostra società cosiddetta permissiva, questo ascetismo assume proprio la forma del suo opposto, ossia dell'ingiunzione generalizzata «Godi!», con il risultato che il nostro godimento è più che mai ostacolato; si pensi allo yuppie che combina l'autocompiacimento narcisistico alla disciplina assolutamente ascetica del fare jogging e mangiare cibo sano." (Ivi, pp. 58-59). Altrettanto convincente è l'impiego del discorso lacaniano come chiave interpretativa di una serie di fenomeni attuali fatto dallo psicoanalista Massimo Recalcati nel recente *L'uomo senza inconscio*, ed altrettanto chiaro l'intento critico che lo orienta, pur nella grande diversità dei toni. Per Recalcati il cortocircuito tra legge e godimento rappresenta uno dei tratti caratteristici dell'epoca "ipermoderna", tratti che non potevano ancora venir colti dalla pur penetrante diagnosi di Marcuse a proposito del principio di prestazione e del suo imperialismo. "Quello che Marcuse ancora non può vedere pienamente è che l'esigenza della prestazione e la prestazione stessa alla quale il soggetto deve subordinare il suo desiderio non è semplicemente alternativa al godimento ma è fondamentalmente una *prestazione di godimento*. Nell'epoca ipermoderna, infatti, il principio di prestazione si declina essenzialmente come un principio di godimento e non come un principio morale di sacrificio del godimento." (M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010, pp. 24-25).

te diffidenti, perché sentiamo che puntano a privarci di qualcosa proprio mentre ci illudono di risolvere tutti i conflitti, di cancellare le frustrazioni, di riempire i vuoti. Se seguiamo l'indicazione della psicoanalisi a intendere il godimento come eclissi del soggetto, come un venir meno, allora si può dire che temiamo di venirci privati proprio mentre vi siamo indotti. Il messaggio che ci arriva, sia come lavoratori sia come consumatori, è di abbandonarci all'una o all'altra attività con tutte le nostre energie, di non lasciare inutilizzata nessuna delle nostre risorse o delle nostre pulsioni. L'ingiunzione è "Autorealizzati!", che è un altro modo per dire "Godi!". Smetti di sabotare la macchina del godimento con un desiderio improduttivo!²⁹

Non avremo ecceduto con il sospetto, evocando una scena troppo cupa? Non saranno, una volta di più, l'invidia, il timore del fallimento, o la semplice pigrizia, a far vedere, del nuovo disegno, soltanto le ombre? E non si rischia, contrastando quella che è comunque una spinta innovativa, di arroccarsi nella difesa di una scuola i cui difetti sono innegabili?

Niente di tutto questo si può escludere. Bisognerebbe, anzi, discuterne a lungo, e cercare di andare a fondo, ma dando all'analisi tutt'altra dignità e destinandole tempi e orizzonti ben più ampi.

Nel suo penultimo corso al Collège de France, Michel Foucault porta l'attenzione al tema del governo di sé e degli altri. Il corso si apre con una bellissima lezione sul saggio kantiano *Risposta alla domanda: cos'è illuminismo?*³⁰ Com'è noto, la risposta kantiana è che l'Illuminismo è per l'uomo l'uscita dallo stato di minorità che è imputabile a lui stesso, stato di minorità a sua volta definibile come l'incapacità di usare il proprio intel-

29 Prendo l'espressione e il concetto di "macchina del godimento" dal libro appena citato di Massimo Recalcati (cfr. *L'uomo senza inconscio*, cit., p. XII). L'esigenza di riaprire uno scarto tra desiderio e godimento, decisiva per Recalcati, è presente anche in altri contributi di psicoanalisti di matrice lacaniana, ad esempio in Marisa Fiumanò, *L'inconscio è il sociale. Desiderio e godimento nella contemporaneità*, B. Mondadori, Milano 2010. Osservo di passaggio che la prospettiva di Marco Focchi, nel contributo pubblicato su questo volume, ma anche altrove, mi pare invece un po' diversa, anche se non necessariamente in contrasto con quella degli autori citati. È a un diverso aspetto del godimento, o forse a un "altro" godimento che Focchi dedica la sua attenzione: un godimento che resiste al calcolo, quindi non quantificabile, e che quindi segnala, e in qualche modo protegge, la resistenza del soggetto come singolarità alla legge universale della prestazione (cfr. M. Focchi, *Il trucco per guarire*, Antigone Edizioni, Torino 2010).

30 In Immanuel Kant, *Scritti di storia, politica e diritto*, Laterza, Roma-Bari 1999², pp. 45-52.

letto senza la guida di un altro.³¹ L'Illuminismo dunque non è altro che la conquista dell'autonomia. Dopodiché, Kant sembra circoscrivere alquanto la sfera di una tale autonomia con la distinzione tra "uso privato" e "uso pubblico" della ragione, affermando che solo nel suo uso pubblico essa deve sentirsi libera da ogni laccio, mentre nell'uso privato è condizionata dall'obbedienza. Ma cosa intende con "privato" e "pubblico"? Il primo termine indica l'uso della ragione in un campo professionale, in cui siamo implicati come funzionari, o dipendenti da una certa macchina, amministrativa, produttiva, ecc, l'altro allude all'uso delle nostre facoltà intellettuali in quanto esseri razionali come tali. In quali situazioni dobbiamo dunque esercitare appieno l'autonomia, liberandoci dai girelli per bambini, e quando invece dovemmo semplicemente obbedire? Leggiamo un passaggio del commento di Foucault:

"In quale momento ci costituiamo come soggetti universali? Ebbene, questo accade quando, in quanto soggetti ragionevoli, ci rivolgiamo all'insieme degli esseri ragionevoli. Ed è solamente qui [...] che noi incontriamo una dimensione del pubblico che è al tempo stesso la dimensione dell'universale. [...] Di conseguenza, si può ora vedere in che cosa consistano la minorità e l'uscita dalla minorità. Vi è minorità ogni volta che si sovrappone e si fa coincidere il principio dell'obbedienza e l'assenza di ragionamento [...] Nello stato di minorità si obbedisce comunque stiano le cose, nell'uso privato come nell'uso pubblico, e di conseguenza non si ragiona."³²

Proviamo a mettere le strategie del management scolastico alla prova di queste richieste, e chiediamoci se il tipo di insegnante che mirano a modellare possa essere un soggetto autonomo, nel senso kantiano del termine e non in quello delle nostre riforme; se possa essere capace di distinguere le circostanze in cui è il caso di obbedire, e quelle in cui è invece chiamato a ragionare in nome dell'universale, disponendosi non solo a non obbedire, ma, se è il caso, a parlar chiaro davanti ai suoi superiori, dando, nel suo piccolo, una prova di quella *parresia* che dovrebbe saper esercitare colui che si appresta a dirigere gli altri.³³ Dopotutto, infatti, un insegnante non è mai stato soltanto "l'ultimo anello dell'organizzazione scolastica",³⁴ ma, se ne facesse carico o meno, ha sempre avuto a che fare con una attività di formazione e di guida, con una funzione di governo degli altri.

31 Ivi, p. 45.

32 Michel Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 43.

33 Cfr. M. Foucault, ivi, p. 50.

34 Cfr. R. Lancellotti, F. Nuccetelli, *La scuola chiavi in mano*, cit., pp. 101-102.

Temo che la risposta a questo tipo di test sarebbe negativa. Camuffata sotto il vestito dell'autonomia, è la nostra minorità ad avanzare, o forse, una "autonomia eteronoma".³⁵ Le conseguenze di un tale processo potrebbero però andare al di là della soggettività dei docenti, e riverberarsi, alla fine, sugli stessi studenti. Quale "spirito critico" – capacità ancora in cima, almeno a parole, alla lista degli obiettivi da perseguire nell'attività didattica – potrà mai suscitare il docente che ha assimilato fino in fondo lo spirito dell'organizzazione? Cosa ricorderà, per esempio, del "pensiero divergente" – altro obiettivo assai valorizzato nei piani di lavoro e nelle offerte formative?

Eppure, certo, qualcosa, o molto, deve cambiare. Ma è al tema del governo di sé che dovremmo tornare per comprendere in che senso e per quali vie. Ciò non significa rifiutare che si possa apprendere da altri, perché, come tutti sappiamo, anche l'educatore deve essere educato. Tuttavia, affinché l'educazione non si risolva in manipolazione, e il governo in *governance*, la posta in gioco dovrebbe essere nota, e il gioco del segreto abbandonato. Più che all'ambiguo lavoro di una psicologia motivazionale, la formazione e il miglioramento dei docenti dovrebbero essere affidati a qualcosa che somigli alla psicoanalisi. L'analogia potrebbe funzionare per più motivi. Prendo sul serio l'idea che non ci sia, in un'analisi, almeno in linea di principio, un rapporto di dominio, né gerarchico né diffuso. Prendo sul serio inoltre l'idea che l'analisi metta in gioco il soggetto portandolo a confrontarsi con il proprio desiderio, con la questione della vulnerabilità e del riconoscimento, con le macchie cieche del proprio narcisismo e con la scarsa consistenza delle proprie sicurezze. Di metterci in gioco in questo modo, non tanto di lavorare più a lungo e più freneticamente, credo avremmo davvero bisogno.

35 L'efficace espressione è usata da Laura Bazzicalupo in un saggio che s'interroga sulle possibilità di critica e di distanziamento dalla governamentalità bioeconomica; il saggio, *Soggettivazioni assoggettate: dall'eteronomia al disaccordo (driblando il naturalismo)*, si trova in A. Amendola, L. Bazzicalupo, F. Chicchi, A. Tucci, *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*, cit., p. 227.