

Il professore immaginato e la valutazione come causa finale

Mino Conte*

*C'est pourquoi l'époque qui ose se dire la plus révoltée
n'offre à choisir que des conformismes.
La vraie passion du XX^e siècle, c'est la servitude*

Albert Camus, L'homme révolté

Abstract

L'articolo, assumendo come principale cornice teorica alcuni contributi francesi e italiani in tema di analisi critica radicale e di decostruzione della cultura della valutazione e delle sue conseguenze cognitive e sociali, si focalizza su un questionario rivolto ai docenti di un'università pubblica italiana intendendolo come esempio significativo del modo in cui essa procede. Il caso di studio tenta di smascherare le reali intenzioni sottese, ed i presupposti non dichiarati, entrando nel merito del contenuto prescrittivo e delle sue retoriche, esplorando le conseguenze sulla natura e sullo statuto stesso degli insegnamenti universitari.

valutazione | insegnamento | questionario | prescrizioni | conformazione | unbildung

Dal dispositivo alle incarnazioni

Non si discorrerà qui dell'inganno, o dell'impostura, della cosiddetta "valutazione", del suo potere di cattura cognitiva e d'asservimento volontario, dei suoi effetti normalizzanti e regressivi sulle attività di ricerca e d'insegnamento. Il meccanismo di governo della valutazione, il suo funzionamento, il suo significato reale dietro la retorica espositiva intonata dai suoi funzionari militanti, sono stati messi a nudo con coraggio, chiarezza e lucidità, sia in Francia sia in Italia. In modo programmaticamente collettivo e multidisciplinare nel primo caso, con prese di posizione pubbliche di denuncia e d'invito alla mobilitazione (Gori *et al.*, 2009; Abelhauser *et al.*, 2011); Secondo una modalità d'analisi saggistica volta ad illuminare e decostruire la cultura della valutazione nel secondo caso, producendo materiali

* Mino Conte, professore associato di filosofia dell'educazione, università di Padova.
E-mail: mino.conte@unipd.it



essenziali per una puntuale radiografia del suo dispositivo (Pinto, 2012; Dal Lago, 2013). Chi fosse tentato dall'idea d'abbandonare, seppure per il tempo necessario alla lettura, l'etica dell'adempimento coattivo e il regime inerziale dell'indifferenza, per gettare uno sguardo oltre la siepe delle "nuove" consuetudini e dei "nuovi" linguaggi magari già inavvertitamente parlati per le vie irriflesse del contagio consensuale, può, solo volendolo, già disporre d'una già rilevante e non reticente pubblicistica al riguardo. Ad essere nuovi, a dire il vero, sono unicamente l'aspetto esteriore e la veste ornamentale attraverso cui il potere del nuovo *management* pubblico, con la sua pseudo-sociale micro-psichica digitale, s'intrufola nelle menti dei governati con i suoi ordini e le sue forme di controllo, in modo tale da realizzare, con tutti i crismi del più rodato formalismo democratico neo-liberale, senza dunque apparire autoritario o dispotico, la forma più efficace ed efficiente di subordinazione volontaria e disciplinamento. In grado di cambiare dalle fondamenta le arti e le scienze (nel nostro caso quella del ricercatore e del docente), il loro oggetto specifico, il loro senso, le persone stesse che le praticano. Senza peraltro dare adito a contro-movimenti organizzati urticanti e diffusi, semmai provocando reazioni prevedibili su aspetti secondari, dunque fuori bersaglio, presto riassorbite e inglobate nel *maelström* procedurale, magari anche sotto forma di contributo al miglioramento o alla semplificazione dell'impianto generale della valutazione senza minimamente metterla in discussione come tale. Si discorrerà qui, ponendo sullo sfondo le analisi sopra richiamate e con evidente richiamo costante ad esse, di un documento in particolare, che riteniamo sintomatico dei "processi di razionalizzazione" in corso, riferiti non alla ricerca e ai suoi "prodotti", ma alla didattica "erogata", come suole dirsi, sempre in ambito universitario. Si tratta di un'incarnazione apparentemente periferica del dispositivo della valutazione, non direttamente legata ad esso, utile per studiare e rintracciare al microscopio il fenomeno nei suoi aspetti (a prima vista) più anodini e marginali, in realtà rivelativi del *modus operandi* del nuovo metodo di governo delle professioni accademiche.



Il questionario o tavola delle ingiunzioni

PARTE 1: QUESITI A RISPOSTA DICOTOMICA sulle pratiche didattiche riferite all'a.a. 2012/13 (sì, no, non pertinente)

| Quesiti | Area d'indagine (non visibile al compilatore) |
|--|--|
| 1 Ho utilizzato in aula modalità didattiche per coinvolgere attivamente gli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, problem based learning, ecc.) | Metodologie didattiche Docente come facilitatore di processi di apprendimento |
| 2 Ho proposto contributi esterni (stakeholder, testimoni, esperti, ecc.) durante le lezioni | Integrazione con l'esterno Docente come organizzatore Integrazione con l'esterno Docente come organizzatore |
| 3 Durante lo svolgimento dell'insegnamento ho monitorato gli apprendimenti degli studenti con modalità e/o prove specifiche | Metodologie valutative in itinere Docente come valutatore |
| 4 Ho valutato i risultati dell'apprendimento integrando prove di valutazione diverse (orali, scritte, relazioni di laboratorio, project work, prove di gruppo, ecc.) | Metodologie valutative finali Docente come valutatore |

Il documento che esamineremo criticamente è un questionario rivolto a tutti i docenti strutturati di una Università italiana, il cui titolo recita: «Preparazione alla professionalità docente e innovazione didattica». La nostra epoca, è noto, ha segnato il passaggio dalle “questioni” ai “questionari”. Ma non è di questo che qui s’intende dar conto. Fermiamoci subito e osserviamo da vicino la prima parte del titolo sopra riportato. Ci si rivolge indistintamente ad un intero corpo docente, più giovane, più anziano, con differenti livelli e tempi d’esperienza. Certo, può sempre essere un’esperienza inconsueta per un professore sessantenne di filologia romana o di fisica teorica, non solo per riassaporare l’ormai lontana gioventù, pensare di prepararsi alla “professionalità” docente come fosse appena laureato e ancora intriso di vaghe aspirazioni universitarie. Non è chiaro chi lo preparerà, ma il messaggio è chiaro. Per te è il giorno 1 dell’anno 0. Non conta il fatto che tu abbia imparato giorno dopo giorno la difficile arte d’insegnare dal tuo maestro e che tu stia facendo lo stesso con i tuoi discepoli, come da millenaria e imperfettissima tradizione, tenendo conto delle specificità della tua disciplina e dei suoi mille risvolti e problemi caratterizzanti. Anche per te, indipendentemente da chi tu sia e da che cosa tu insegni, è giunto il momento di prepararti a svolgere questa “professione”. La questione, in sé risibile, è tale se pensiamo alla componente più anziana dei docenti universitari. Ma non è indolore nei confronti dei più giovani (quelli effettivamente presi di mira, come vedremo), né per le fasce d’età intermedie. In sostanza, viene ad istituirsi un bizzarra sequenza per la quale prima si di-



venta professori e docenti acquisendo l'apposito titolo e la titolarità d'uno o più insegnamenti, poi si insegna, poi ci si prepara alla professionalità docente, ossia si apprende ad insegnare professionalmente e non, dunque, in modo dilettantesco o amatoriale. Lo scompaginamento dell'ordine logico dei fattori in gioco è alquanto bizzarro. Se consideriamo la seconda parte della titolazione, quella relativa alla "innovazione didattica", entriamo immediatamente nel campo ipnotico dei termini autovalidanti, per cui ogni rilievo critico, ogni presa di distanza, subito fanno passare il temerario per un conservatore, per un tradizionalista nemico del progresso. Se l'anonimo disseminatore del questionario si (auto)proclama novatore e portatore di cambiamenti, va da sé che chi gli si oppone sia un arcigno difensore dello *status quo ante*.

Proviamo allora a dire con altri termini quel che sta scritto sul retro del portone che dà accesso ai quesiti predisposti in batteria: siccome i docenti non sanno insegnare, sono tradizionalisti, arcaicizzanti, poco produttivi, in difetto rispetto alla *performance* ottimale, insegniamo loro ad insegnare. È giunta l'ora dell'innovazione e del cambiamento.

Prima, molto prima della valutazione della didattica effettivamente "erogata", sta dunque un giudizio di valore, cui si accompagna la presunzione di possedere le chiavi per farla diventare, da obsoleta e ritardataria, ipermoderna, e dunque valutabile. Per poter realizzare quest'obiettivo è necessario scomporre l'intero dell'insegnare, la sua totalità di senso, in una serie di elementi "operativi", "oggettivi", "misurabili". Insomma, vuol dire distendere l'attività dell'insegnare, che è una singolarità eccedente, sul letto di Procuste della valutazione, riduttore o estensore che sia, in ogni caso dotato d'implacabili effetti normativi e rettificanti (cfr. Abelhauser, 2011, pp. 111-112). L'attività in questione è dunque da correggere, da raddrizzare e da ricondurre ad un ordine e ad una misura prestabilita.

Procediamo oltre, perché siamo solo alla titolazione del questionario sotto esame. La prima parte riguarda 10 quesiti a risposta "dicotomica", e altri 20 con scala da 1 a 7. Ogni quesito dei 30 è associato ad un'area d'indagine non visibile al compilatore. In essa sono contenuti due elementi



descrittivi: il primo riferito al significato dell'azione specifica del docente in aula; il secondo all'idea di docente risultante. Vediamo, per esemplificare, un quesito, pescando tra quelli dicotomici: «Ho proposto contributi esterni (stakeholder, testimoni, esperti, ecc.) durante le lezioni». A tale interrogativo sono associati il significato complessivo «integrazione con l'esterno» e la figura di «docente come organizzatore». Vediamo subito un'altra sequenza: «Ho utilizzato piattaforme on line non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (ad esempio: partecipazione a forum on line, ecc.)» – «uso tecnologie e-learning» – «docente come facilitatore di processi di apprendimento». Fermiamoci. Il presupposto dei quesiti riportati è un'ingiunzione a farsi carico del loro contenuto. Nel primo, come nel secondo caso, si sta implicitamente affermando, per interposto questionario, che il professionista della didattica universitaria, il novatore, in altri termini il buon docente o il docente di “qualità”, propone contributi esterni durante le sue lezioni, e utilizza le nuove tecnologie per “aumentare” la sua didattica. Chi non lo fa dovrebbe farlo, perché è su questo (e su altro come vedremo) che sarà valutato. Sorvolando per doverosa pietà sugli immancabili *stakeholders* o “portatori di interessi”, soffermiamoci sulle prime due figure emergenti di docente universitario: organizzatore e facilitatore di processi di apprendimento. Riferendoci alla prima, l'immagine che ne risulta è quella di un professore che, nel pensare alle proprie lezioni a venire, compie preliminarmente una sorta d'indagine di mercato per tentare d'individuare quei soggetti esterni (estranei, in realtà) al mondo della didattica e della ricerca i cui interessi coincidono con i propri o, quantomeno, hanno significativi punti di convergenza. Dovrà dunque imparare a chiedersi da vero professionista: la mia “offerta formativa” a quale “domanda di formazione” risponde? Quali attori economici-sociali sono portatori dei medesimi interessi che io metto in gioco e in movimento col mio insegnamento? Al punto da invitare a lezione alcuni “testimoni” in grado di rappresentarli – gli interessi – agli studenti. Le lezioni, inavvertitamente, inizieranno ad essere ideate e composte secondo questa esigenza, perché questo sarà uno dei “valori”



a partire dai quali esse verranno valutate. La valutazione, dunque, comincia presto ad agire come causa finale, nei termini aristotelici, nella mente del professore intenzionato ad aprirsi all'innovazione. E questo basti per il cosiddetto docente organizzatore.

Quanto all'altra immagine emergente, essa è ancor più rivelativa e sintomatica del modello *standard* di docente universitario valutabile in via di progressiva configurazione. Egli è un "facilitatore". Come si sa, "facile", *easy*, è ciò che si ottiene o si comprende senza fatica, senza sforzi o difficoltà di sorta. Il problema è che per questa via non si genera nessun apprendimento serio e maturativo. Il quale sempre richiede una sapiente e commisurata dose di "complicazione", che sollecita impegno costante e capacità di dedizione. Solo così si può vivere la gioia della vetta conquistata dopo essersi persi e aver dubitato di sé. La pianura discendente senza ostacoli né imprevisti o difficoltà è facile, semplice, non costa fatica, ma non regala particolari emozioni né mette in crisi, forse può risultare noiosa, ma non importa, l'importante è far presto senza affanni. Il docente è dunque chiamato ad allestire un quadro di lezioni tenendo conto del secondo tipo di percorso, perché è su questo che sarà valutato, ossia sulla sua capacità di facilitare i "processi" d'apprendimento. L'oggetto della facilitazione è tutt'altro che neutrale. Allude ad un'idea mutilata dell'insegnare, perché lo intende nei termini d'un "processo". Un "processo" è costituito dalla seriazione di fasi concatenate per linearità causale, chiaramente separabili e individuabili, in grado di condurre ad un esito certo o massimamente probabile. Così come in un tradizionale "processo produttivo". La razionalità soggiacente è meramente tecnica. Il ragionamento conseguente si concentra su quelle attività produttive i cui risultati possono essere chiaramente specificati in anticipo, ed è orientato dal principio d'efficacia. Un docente universitario così concepito è, dunque, un individuo performativo chiamato a rendere possibile l'apprendimento dei suoi studenti nel modo più semplice possibile, evitando loro sforzi e fatiche. Allestirà una sequenza di moduli didattici progressivi, specificherà in anticipo quale sarà il suo "prodotto" finale. Si metterà alla catena di montaggio del "pezzo". Su questo



sarà valutato.

Come si può ben vedere, la valutazione agisce ancor prima d'entrare effettivamente in azione. Attraverso un semplice questionario si costruisce un modello standard di docente e d'insegnamento, non dichiarato a chiare lettere né discusso pubblicamente, ma subdolamente presupposto e aprioristicamente concepito come non contestabile e unico. Per far questo si chiede la collaborazione degli stessi destinatari del dispositivo, assegnando loro il ruolo fintamente collaborativo di compilatori attivi.

Nel compilare il questionario, il condannato all'innovazione, qualunque cosa andrà a scrivere, si dichiara d'accordo.

| | |
|---|---|
| 5 Ho modificato la mia didattica sulla base delle opinioni degli studenti degli anni precedenti | Riflessione, miglioramento Docente come ricercatore e in continuo apprendimento |
| 6 Insegnare in lingua inglese mi ha portato a cambiare le mie metodologie di insegnamento | Didattica in inglese Docente come facilitatore di processi di apprendimento |
| 7 Ho utilizzato materiali didattici multimediali (audiovisivi, articoli nel web, enciclopedie e dizionari on-line) a supporto dell'erogazione frontale delle mie lezioni | Uso tecnologie elearning Docente come facilitatore di processi di apprendimento |
| 8 Ho prodotto personalmente e/o faccio produrre da esperti collaboratori materiali didattici multimediali per fare lezione (audio, video, ipertesti, pagine web, ecc.) | Uso tecnologie elearning Docente come facilitatore di processi di apprendimento |
| 9 Ho utilizzato piattaforme online (es. moodle) non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti ma anche nelle loro modalità avanzate (ad es: partecipazione a forum on-line, ecc.) | Uso della piattaforma elearning Docente come facilitatore di processi di apprendimento |

Andiamo ancora a pescare nel questionario. Ormai possiamo procedere andando subito al dunque, non seguendolo più nella sua struttura. Vediamo da vicino cosa dovrebbe (o *deve*) fare, o sarebbe meglio che imparasse a fare, un professionista della didattica, in aggiunta a quanto già fatto emergere. Egli deve «monitorare» gli apprendimenti con prove specifiche, impiegando «metodologie valutative in itinere», in quanto docente «valutatore»; deve modificare la sua didattica in base alle opinioni (un tempo valutazioni) degli studenti degli anni precedenti, perché «riflessivo» e aperto al miglioramento, in quanto docente-«ricercatore in continuo apprendimento»; deve insegnare (anche, si suppone) in lingua inglese e conseguentemente cambiare le proprie metodologie d'insegnamento, perché dovrà prevedere una parte (o l'intero) della sua didattica in lingua inglese, e questo in quanto docente facilitatore; deve utilizzare materiali didattici multimediali a supporto dell'*erogazione* frontale delle lezioni, produrre per-



sonalmente (o far produrre da altri) materiali didattici multimediali per fare lezione, sempre in quanto docente facilitatore.

Quel che emerge, se letto secondo la modalità di lettura critica per ingrandimenti ed “esagerazioni metodiche” qui proposta (cfr. Anders, 2003, p. 49), è alquanto raccapricciante. Al di là dei sintomi linguistici affioranti a più riprese, ad esempio l’idea del monitoraggio e dell’erogazione, rivelativi della logica gestionale e ingegneresca del controllo che sostiene l’idea d’insegnante surrettiziamente veicolata, spicca con nettezza il ruolo assegnato al fattore tecnologico come attore significativo e decisivo della didattica, sia nella produzione dei contenuti, sia come spazio di comunicazione. Ciò perché, come viene esplicitato in un quesito (o non-quesito) della seconda parte del questionario, l’uso delle tecnologie più avanzate «favorisce l’apprendimento degli studenti, coinvolgendoli e motivandoli». In realtà, chi si propone, allestendo le ulteriori 20 supposte domande, di valutare le credenze dei docenti, non fa che mettere in campo le proprie, che paiono assai discutibili. Un fantascientifico apparato multimediale *dernier cri* non potrà mai compensare (o sostituire) un insegnante mediocre. Né, in quanto tale, per il suo semplice essere impiegato e fatto funzionare, esso è in grado di generare inevitabilmente apprendimenti in modo più efficace che in sua assenza. Col medesimo apparato, peraltro, possono essere svolte attività antichate ben mascherate dagli effetti speciali, là dove possono essere benissimo praticate vere innovazioni col solo impiego della voce umana. In ogni caso, il *se* e il *come*, l’eventuale impiego degli strumenti tecnologici, vanno lasciati al libero giudizio di chi si trova personalmente in un’aula, a diretto contatto con gli studenti. In “presenza”, come si suole dire, non a “distanza”, che è termine improprio in quanto il dato di realtà della distanza è l’assenza. Non va introdotto in modo strisciante e imperativo come sinonimo di qualità e di professionalità sul quale si verrà valutati. Ciò lede la libera scelta, contribuisce con un ulteriore elemento ad erodere il principio della libertà d’insegnamento, modalità d’esercizio incluse.

Come si vede, non si tratta più di dare esplicitamente ordini, ma di far sì che giorno dopo giorno si realizzi l’adesione spontanea dei governati.



| PARTE SECONDA: QUESITI CON SCALA 1-7 SU CREDENZE E BISOGNI DEI DOCENTI | |
|--|--|
| 11 Nutro per l'insegnamento una vera passione | Passione Docente come persona |
| 12 Insegnare è per me un'esperienza intensa ed emozionante | Passione Docente come persona |
| 13 Nutro per la ricerca una vera passione | Passione Docente come persona |
| 14 Fare ricerca è per me un'esperienza intensa ed emozionante | Passione Docente come persona |
| 15 Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere soprattutto conoscenze teoriche piuttosto che abilità pratiche | Trasmissione di conoscenze Docente come esperto nel contenuto |
| <hr/> | |
| 19 Le opinioni degli studenti sull'insegnamento sono un indicatore importante di qualità della didattica | Opinioni degli studenti Docente come progettista |

Nella seconda parte delle disposizioni implicite in batteria prendono forma, a completamento del quadro, altre tre immagini di docente: come “persona”, come “progettista” e, infine, “come esperto nel contenuto”. Avviciniamoci nuovamente al testo. Partiamo dalla prima immagine. Ben quattro “quesiti” se ne occupano. Il tratto comune di riferimento o “area d’indagine” riguarda la “passione” (proprio così). Si chiede, proponendo una scala crescente, in che misura il professor tal dei tali nutra per l’insegnamento e per la ricerca “vera passione”, e in che misura insegnare e far ricerca siano un’esperienza “intensa ed emozionante”. Si vuole qui esplorare il docente come “persona”.

È ben vero che sarebbe preferibile voltarsi dall’altra parte dinanzi a simili miserie o, se preferiamo, scempiaggini. In realtà, occorre prendere molto sul serio ciò che qui e altrove è caduto finora sotto i nostri occhi. Il potere, che produce il suo sapere (e il suo regime di verità) attraverso apposite tecnologie di controllo (Foucault, 1977), raggiunge meglio i suoi scopi affidandoli ad esecutori modesti, utili per “implementare” procedure risibili e apparentemente minime come un questionario. Ciò perché il vaglio acuminato della critica s’occupava per lo più, e giustamente, d’altro. Ecco perché è giunto oramai il momento, per noi, di “perder tempo” dietro a queste cose.

Tornando al nostro testo, è della persona del docente che qui si sta trattando. Prima no, dunque. Prima di chi si parlava? Forse del lato anonimo, impersonale, oggettivato nella tecnica, nei monitoraggi, nei processi erogati, del docente facilitatore, organizzatore, valutatore, in continuo

miglioramento. Per far questo, deduciamo, non sono necessari il sentire e il patire. Se non sono necessari nessuna inclinazione personale, nessun interesse o predilezione, nessun segno della propria inconfondibile soggettività, è dunque possibile delegare l'insegnamento ad un *set* di procedure oggettivate e altre dal soggetto. Per buona parte, dunque, l'insegnare è concepito come un'attività indipendente da chi la svolge, a lui estranea. Un semplice fare oggettivabile e "implementabile" meccanicamente, non importa più da chi. Nessuno è/sarà più indispensabile, tutti sono/saranno perfettamente sostituibili. Poi, certo, ci sono le passioni. Curiosa mutilazione dell'umano, deprivato della sua razionalità, e concepito solo come essere emozionabile. La razionalità (teoretica, pratica) non gli appartiene in quanto professore, quella tecnologica, impassibile e impersonale, già pronta per l'uso e messa a disposizione, basta e avanza.

In due punti della tavola prescrittiva (chiamiamo ora così il questionario) troviamo, come detto, il docente "progettista". Che cosa s'intende con questa qualificazione? Lo si deduce dalla circostanza che in un caso essa è legata alla "opinione degli studenti", in un altro caso alla "personalizzazione". L'opinione degli studenti è stata già richiamata in precedenza, ponendola in relazione di dipendenza con i contenuti e le modalità della didattica. Qui, in aggiunta, si concepisce la medesima opinione come un «indicatore importante della qualità della didattica». Poco importa se qui il compilatore metta una crocetta sul numero 1 della scala crescente o sul numero 5, a seconda del suo pensiero al riguardo. Il legame è stabilito, la correlazione tra i due elementi approvata. Le suddette opinioni sono un indicatore di qualità, ed è dunque bene modificare la didattica in base ad esse. Non importa in che misura il singolo docente possa essere d'accordo. Compilando, ha contribuito a dar via libera alla prescrizione che lo riguarda direttamente in quanto docente valutabile secondo il criterio sul quale ha acconsentito in misura minima (1) o massima (7).



| | |
|--|--|
| 22 È opportuno personalizzare la didattica in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti | Personalizzazione Docente come progettista |
| 23 Insegnare in lingua inglese è un valore aggiunto per la didattica universitaria | Didattica in inglese Docente come facilitatore di processi di apprendimento |
| 27 Sarebbe utile avere a disposizione consulenti esperti di didattica a cui potersi riferire in modo confidenziale | Riflessione, miglioramento Docente come ricercatore e in continuo apprendimento |

L'altro aspetto del docente "progettista" concerne la "personalizzazione" della didattica in funzione dei "bisogni formativi" dei singoli studenti. Ad ognuno, pertanto, il suo ritaglio formativo su misura. 100 studenti, 100 "bisogni formativi" differenti? In questo caso la "persona" non c'entra, è dell'individuo-cliente che qui si parla. Al quale vengono offerte alcune cose (informazioni-abilità pratiche... merci?) e lui sceglie "in autonomia" quali acquistare in base alle sue esigenze e preferenze, in seguito esprimendo le sue "opinioni". Viene meno qualsiasi idea di generalità formativa (della teoria, della cultura, del pensiero) in favore del particolarismo pseudo-formativo, ossia delle singole abilità pratiche, del saper fare contingente, che certamente meglio s'apprendono per imitazione direttamente a bottega, a stretto contatto con chi quelle date abilità pratiche già da tempo svolge con perizia riconosciuta e apprezzata dal mercato. Chi volesse impegnarsi nel fare emergere i supposti bisogni formativi con una "strumentazione" *ad hoc*, difficilmente li troverà in purezza, ma certamente per buona parte "socialmente condizionati", magari da quelle stesse agenzie di mercato che poi, una volta indotto il desiderio specifico, sono già in grado di vendere il "pacchetto formativo" personalizzato a chi ha già appreso ad averne bisogno. Un unico punto specifico (su 30), e anche questo aspetto ci sembra altamente significativo, riguarda il docente come «esperto nel contenuto» e la «trasmissione delle conoscenze». È diventato marginale, accessorio, l'aspetto che dovrebbe essere fondamentale. Perché mai un professore insegna? Perché, colto ed esperto in materia, e la materia è per lo più l'esito provvisorio delle sue ricerche orientate all'avanzamento delle conoscenze in un ramo particolare delle scienze, intende trasmettere agli altri, pubblicamente, il suo sapere. Vediamo però come è affrontata la questione nel questionario. Al compilatore è chiesto di prendere posizione sulla seguen-



te affermazione: «Nell'insegnamento è fondamentale trasmettere soprattutto conoscenze teoriche che abilità pratiche». Tutto qui? L'affermazione parrebbe ovvia, scontata. Ma non lo è. In realtà, senza mai cedere per parte nostra all'indulgenza interpretativa, a nostro avviso in questo angusto passaggio si vuole misurare una "credenza" ritenuta non in linea con gli indirizzi recenti dell'Università "professionalizzante" orientata alla formazione di "competenze" spendibili nel mercato nel lavoro, con gli esiti infausti che conosciamo, se solo consideriamo i dati drammatici sulla disoccupazione giovanile. Al centro, dunque, vanno poste le competenze e non più le sorpassate conoscenze. Quella figura di docente, principalmente se non totalmente immerso nei suoi studi e nelle sue ricerche, e dedito alla donazione pubblica e gratuita delle sue scoperte, magari anche capace (perché incompetente) di accendere gli animi dei suoi studenti, è irrimediabilmente il docente del passato. Quello che magari dedicava alla sua opera «un periodo di lavoro illimitato», o si proponeva, «come voleva Goethe, uno scopo impossibile» (Valéry, 1994, p. 193). Al contrario, non gli è più richiesta alcuna «immaginazione teoretica», ma di passare al mondo dell'organizzazione assumendo il pensiero «ciecamente pragmatizzato» (Horkheimer, Adorno, 2010, pp. 4-5), di cui il questionario che stiamo compulsando pare una ben riuscita incarnazione. Insegnare a fare, per svolgere forse in futuro una sempre più invisibile professione, dunque, più che insegnare a pensare e a «giudicare pensando» (Gadamer, 2012, p. 90). Senza distinzioni di sorta, tale imperativo riguarda l'insegnamento della storia medievale come quello dell'analisi matematica. Ma è chiaro che a soffrire maggiormente è/sarà il campo delle discipline umanistiche in senso lato, come da tempo si va denunciando (tra gli altri Beccaria, 2004). Al docente universitario di storia dell'architettura è/sarà maggiormente richiesto di essere esperto nell'uso delle "tecnologie avanzate" e degli "strumenti di valutazione dei processi di apprendimento", più che essere un pozzo di scienza in storia dell'architettura. Magari dovrà anche dichiararsi disposto ad insegnare in inglese a studenti per lo più italiani, a rivedere le proprie lezioni sulla base dell'indicatore di qualità dato dall'opinione dei

suoi studenti, secondo il principio, aggiungiamo, della soddisfazione del cliente. Disposto anche a rivolgersi “in modo confidenziale” ad “esperti di didattica” per potersi migliorare e per poter riflettere su quanto va facendo, come si legge in un altro passaggio. Altro ancora potremmo aggiungere, ma riteniamo che il paesaggio sbizzato sia sufficientemente chiaro.

Contemperare e persuadere

Ciò che ora è opportuno esaminare è la *ratio* del progetto complessivo che sta alla base dell'ormai famigerato questionario, perché lì è dato intravedere l'obiettivo di più ampio periodo. Che è il seguente: costituire e sviluppare «strategie di sostegno alla professionalità docente nella logica di una crescita progressiva delle competenze per la didattica e l'insegnamento». Dato l'obiettivo e la sua *logica*, manca solo l'*ottica*: la costituzione di un *Teaching and Learning Center* per formare e sostenere i docenti universitari affinché, attraverso percorsi e “workshop” formativi, apprendano una “nuova professionalità”. Che abbiamo avuto modo di vedere in che cosa consiste. Tale intendimento, che vuole recepire il feticcio (o vuoto pneumatico) della “spinta al cambiamento”, si rivolge in modo particolare ai docenti neo-assunti, mentre gli altri potranno parteciparvi qualora avvertissero l'esigenza di “qualificare” la propria azione di insegnamento. È prevista un'unità di ricerca che si applicherà a quattro aree tematiche specifiche, il cui contenuto possiamo già immaginare: metodi (come insegnare), innovazione (che è sinonimo d'impiego di tecnologie avanzate), valutazione (come applicare gli strumenti previsti per il controllo di qualità), “modelli organizzativo-gestionali” affinché il docente sia in grado di analizzare il “contesto” della sua attività, e di analizzare il sistema e il “campo organizzativo-strutturale” che supportano la didattica e la “formazione erogata”. Inoltre, è annunciato il varo d'un “Comitato di Saggi” con funzioni di stimolo, esperti nelle aree di cui sopra, al fine di garantire e suggellare le scelte via via adottate nello sviluppo del progetto. La cui articolazione immagina due fasi. Nella prima l'intento è, in sostanza, quello di rilevare i “bisogni” formativi dei docenti (attraverso il questionario), cui si



aggiungono altre formulazioni obbligate nel gioco linguistico chiuso e iterativo al limite dello stallo cognitivo qui espresso, e dunque le immancabili buone pratiche, l'internazionalizzazione, le analisi quantitative-qualitative, il contesto. Nella seconda si passerà alla "implementazione del percorso formativo", alla costruzione di "*teaching commons*" (proprio così), costituendo un "*pool*" di esperti nel campo della progettazione e "gestione" della didattica, i *Learning Teaching Designers – LTD*, i quali verranno preparati ad esercitare "funzioni di *mentoring*" nei confronti dei docenti più giovani e di chi ne avvertirà il bisogno. Verranno attivate "azioni sperimentali di assistenza" ad alcuni corsi di studio, sempre per migliorare-innovare la didattica, promuovendo uno "strumento di auto-valutazione" e delle "linee guida", sempre per il miglioramento e l'innovazione, destinate alla docenza dell'Ateneo per incrementarne l'efficacia. Questa seconda fase si svilupperà per un anno, tra il mese di ottobre 2014 e il 2015¹.

Possiamo ora parafrasare quel che qui si vede, anche perché il linguaggio impiegato già dice tutto, compreso l'uso ridondante, non necessario e provinciale dei termini in lingua inglese; lingua che peraltro, come tante altre parlate diffusamente nel globo e dalla lunga storia, noi amiamo. La perla, in tal senso, è il "*mentoring*", che denota scarse nozioni sull'origine delle parole e impavida impermeabilizzazione al ridicolo. Ma quel che qui c'interessa è il disegno complessivo posto in essere, il suo significato reale e le conseguenze derivanti. Abbiamo scelto di partire dalla tavola delle ingiunzioni per interposto questionario e di proseguire con la sintesi delle intenzioni sottostanti. La prima è strumento della seconda. Che cosa si vuole realizzare, in sostanza? In modo, lieve, fintamente collaborante, lento, con scosse impercettibili per non destare sospetti, si stanno riscrivendo dalle fondamenta il senso e la ragion d'essere dell'insegnare e del ricercare, sinora relativamente e con grandi difficoltà – volendolo – ancora in salvo, al fine di subordinare anche il "lavoratore del concetto" all'organizzazione del lavoro secondo i dettami del determinismo tecno-economico, ge-

¹ Dalle note di accompagnamento del questionario, o "sintesi di progetto".



zionale e contabile. Il mutamento nei costumi e nelle abitudini non può avvenire con metodi coercitivi e autoritari, siamo in un regime democratico, ma «con un contemperamento della coazione (autodisciplina) e della persuasione» (Gramsci, 2007, p. 2173). Si sta formando il tipo medio, non dell'operaio moderno sul modello del tipo medio dell'operaio Ford, ma del docente e del ricercatore medio. Lentamente, il dispositivo della valutazione di mercato entra/entrerà a far parte come causa finale ed elemento evidente e naturale delle attività dei nuovi professionisti della didattica e della ricerca. Dunque cominciamo dai più giovani, sarà sufficiente una generazione. L'operazione è ideologica nel senso stretto del termine, e nulla ha a che vedere con quel che la retorica imbonitrice del linguaggio a circuito chiuso ed infinita reiterazione vorrebbe far credere. Nessuno nega che sia di primaria importanza rimettere in questione alla radice il significato delle attività accademiche, ripensarlo, rivederlo senza sconti, come momento conclusivo dell'intero ciclo della formazione, anch'esso da riesaminare congiuntamente e con urgenza. Ma il dibattito deve essere pubblico, aperto, e partire dal presupposto che la formazione è uno spazio di libertà non fungibile, non sottoponibile a forme di disciplinamento, controllo e sorveglianza dettate dal puro e semplice obiettivo di conformazione al credo neo-liberale e alla sua metafisica. Se l'opinione degli studenti risulta anche da domande del tipo – «Ritiene che l'insegnamento fornisca competenze adeguate in ambito lavorativo? Indichi in che misura?» (scala da 1 a 10)² – è anche qui evidente un chiaro monito, rivolto al docente, di attrezzarsi conseguentemente, perché è su questo anche che verrà misurata l'opinione dei suoi studenti. E dunque, il suo insegnamento, poniamo di 42 ore, dovrà formare competenze spendibili in un dato settore lavorativo. È davvero questo ciò di cui hanno bisogno i giovani? Non è offensivo e reazionario porre loro quella domanda? Il fatto che la stessa domanda (e altre ancora) venga posta anche agli studenti non frequentanti appartiene a quel

² Dal questionario web per la valutazione della didattica da parte degli studenti di una università italiana.



genere di circostanze sbalorditive e insensate sulle quali non spendiamo altre parole se non un paragone: è come chiedere ad un mancato spettatore di esprimere una valutazione sul concerto non ascoltato sulla base del solo libretto di sala. Gli esiti potrebbero avere conseguenze sui concertisti. La domanda, riprendendo il punto, introduce sottobanco l'idea che si venga a lezione per imparare i rudimenti d'un mestiere e dunque "abilità pratiche". Il gioco è però sempre in perdita, perché i tempi di questa sciagurata formazione, che vorrebbe dirsi professionalizzante, saranno sempre più lenti dei tempi del mercato del lavoro con le sue volatili esigenze, per cui quelle "competenze" probabilmente risulteranno non più adeguate alle nuove richieste e necessiteranno di ulteriori innovazioni e miglioramenti, sui quali già prospera il mercato della cosiddetta "formazione continua".

Prepararsi alla professione docente e all'innovazione didattica secondo i tratti qui ricostruiti, vuol dire accingersi ad uscire da un tipo di mandato, e di conseguente responsabilità, per entrare in un altro che nulla ha più a che vedere col precedente. Il miglioramento è un inganno, perché alluderebbe alla conservazione positiva di alcuni elementi pre-esistenti. Si tratta in realtà d'una fuoriuscita, d'una "tavola rasa". Ma se cambia un lato del rapporto formativo, cambia anche l'altro. Al nuovo tipo medio di docente corrisponde un novo tipo medio di studente. Al quale non è più richiesto di formarsi un giudizio proprio non manipolabile, ma di adattarsi alle opinioni precostituite all'interno delle linee guida della società ordinata e amministrata. Non contribuendo, come soggetto attivo, assieme ai suoi professori, al «compito di sviluppare, di sviluppare per tutti, lo spazio libero della speculazione non come privilegio d'un determinato ceto, ma come possibilità dell'uomo» (Gadamer, 2012, p. 154). Invece proprio in questo modo, irragionevole, la formazione universitaria potrebbe istituire le premesse per ritornare in sé, e per non essere una fabbrica tecnologicamente assistita, popolata di *augmented teachers* e *augmented students*, di nuovo precariato sociale, diffuso e inconsapevole, intenta ad accelerare con solerzia e zelo il passaggio dalla *Halbbildung* alla *Unbildung* (Adorno, 2010).



The imagined professor and evaluation as the final aim

Mino Conte

Abstract

The article, by assuming as main theoretical framework some French and Italian critical perspectives concerning the critical analysis of the “evaluation” dispositive and its cognitive and social consequences, focuses on a questionnaire to be answered by the teachers of an Italian public university, conceiving it as a meaningful example of the way of proceeding of the “evaluation” system. The case-study tries to unmask the true character of it, its tacit presuppositions, taking in account its specific prescriptive nature and rhetoric, and outlining the consequences on the nature and the statute of the university teaching.

evaluation | teaching | questionnaire | prescriptions | conformation | unbildung

Mino Conte, Associate professor in Philosophy of Education at the University of Padova, Italy.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T.W. (2010), *Teoria della Halbbildung*, Genova, Il Melangolo.
- Abelhauser A., Gori R., Sauret M.J. (2010), *La folie évaluation*, Paris, Mille et une nuits.
- Anders G. (2003), *L'uomo è antiquato*, vol.1, Torino, Bollati Boringhieri.
- Beccaria G.L. (a cura di, 2004), *Tre più due uguale zero*, Milano, Garzanti.
- Camus A. (1951), *L'homme révolté*, Paris, Gallimard.
- Dal Lago A. (a cura di, 2013), All'indice. Critica della cultura della valutazione, *Aut Aut*, 360.
- Foucault M.(1977), *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi.
- Gadamer H.G. (2012), *Bildung e umanesimo*, Genova, Il Melangolo.
- Gori R., Cassin B., Laval C. (2009), *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences*, Paris, Mille et une nuits.
- Gramsci A. (2007), *Quaderni dal carcere*, vol.III, Torino, Einaudi.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (2010), *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi.
- Pinto V. (2012), *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio.
- Valéry P. (1994), *Sguardi sul mondo attuale*, Milano, Adelphi.

