Educazione Democratica
Rivista di pedagogia politica

Periodicità semestrale.
Anno V, numero 9, gennaio 2015.

Direttore responsabile: Paolo Fasce.
Direttore scientifico: Antonio Vigilante.
Comitato scientifico: Dimitris Argiropoulos (Università di Bologna), Leona English (Università di Antigonish, Canada), Gabriella Falcicchio (Università di Bari), Alain Goussot (Università di Bologna), Celia Linhares (Università di Rio de Janeiro), Fulvio Cesare Manara (Università di Bergamo), Daniel Mara (Università «Lucian Blaga», Sibiu, Romania), Peter Mayo (Università di Malta), Philippe Meirieu (Université Lumière Lyon 2), Stefano Raia (Università di Urbino), Claudia Secci (Università di Cagliari), Paolo Vittoria (Università di Rio de Janeiro).
Redazione: Maria Cecilia Averame, Francesco Cappello, Simona Ferlini, Andrea Pasqualini, Claudia Peirone.

Edizioni del Rosone, via Zingarelli 10, 71121 Foggia.
Per contatti: redazione@educazionedemocratica.org
Sito internet: http://www.educazionedemocratica.org
Stampa: Arti Grafiche Favia - Modugno (Bari).

Registrazione Tribunale di Foggia n. 4 / 2011 del 12 gennaio 2011.

ISSN 2038-579X

Abbonamento
Ordinario 32,00 euro
Sostenitore 50,00 euro
Per sottoscrivere l'abbonamento utilizzare il c. c. post. n. 2166446 intestato a: Edizioni del Rosone, Foggia.

Salvo diversa indicazione, i testi di *Educazione Democratica* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Italy. Per leggere una copia della licenza visita il sito web http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/
Il lettore è libero di distribuire i testi di *Educazione Democratica* alle seguenti condizioni: che vengano sempre chiaramente attribuiti ai loro autori; che la distribuzione non avvenga a scopo di lucro; che i testi non vengano modificati.

In copertina: F. Hundertwasser, *839 Loewengasse-Die Dritte Haut*, 1982, KunstHausWien, Vienna.

La citazione di Ivan Illich è tratta da *Nemesi medica. l'espropriazione della salute*, tr. it., Bruno Mondadori, Milano 2004, p. 55.

EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica 9 / 2015

Oltre la medicalizzazione: tornare a educare

Edizioni del Rosone

Indice

7 *Editoriale*
Paolo Fasce, Antonio Vigilante

11 Dossier
Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare
a cura di Alain Goussot

13 *Presentazione*
Alain Goussot

15 *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*
Alain Goussot

48 *La missione della scuola. Educare o diagnosticare?*
Augusta Moletto, Riziero Zucchi

70 *Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni*
Stefania Pinnelli

83 *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola*
Emanuela Annaloro

94 *Il patto cognitivo formativo scuola-famiglia funzionale alla demedicalizzazione*
Raffaella De Rosa

103 *Riflessioni di un'insegnate di sostegno nella scuola inclusiva*
Isabella Bennardi

110 *Don Milani, Gramsci e i bisogni educativi speciali*
Antonio Vigilante

114 *L'ottica transculturale nell'approccio sistemico-relazionale con la popolazione immigrata*
Elma Sukaj, Elisa Ercolani

131 Esperienze e studi

133 *Ecce Puer. Una critica della pedagogia*
Tiziano Gorini

142 *Formazione e politica nel teatro di Giorgio Gaber*
Alessio Pusceddu

167 *Trascendersi. Etica ed educazione transpersonale nel buddhismo*
Antonio Vigilante

216 *Michelstaedter come educatore*
Gabriella Putignano

227 Note

229 *Una riforma minimalista della scuola secondaria superiore*
Giulio Mario Palenzona

254 *I compiti, perché?*
Maurizio Parodi

265 Recensioni

267 E. Di Martino, *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*; G. Germani, *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*; S. Viviani, *L'intelligenza inattesa. Interiorità e meditazione a scuola;* L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*; R. Palma, *La facile felicità. Crescere insieme in una democrazia affettiva* (Antonio Vigilante)

280 Gli autori

284 Norme per i collaboratori

Editoriale

Paolo Fasce, Antonio Vigilante

Un sistema scolastico autenticamente democratico non fa, per dirla con don Milani, parti uguali tra disuguali: si sforza di tener conto delle differenze che esistono tra gli studenti e di adeguare ad esse gli interventi educativi e didattici. Ma cosa succede quando l'inclusione di queste differenze viene imposta per legge e soddisfatta burocraticamente? E se queste differenze non sono più colte dalla sensibilità dell'insegnante, bensì dalla diagnosi dell'esperto? Cosa accade se, nella scuola, allo sguardo pedagogico si sostituisce lo sguardo clinico? Si può parlare ancora di una scuola che valorizza le differenze ed adegua ad esse l'azione didattico-educativa? Non accade, piuttosto, un semplice cedimento dell'educazione, un suo farsi da parte per lasciare il posto ad altro? E questo altro non comporta, dietro l'apparenza dell'inclusività, una nuova, e più sottile, discriminazione dello studente?
Sono queste le domande che attraversano i saggi di questo dossier, curato da Alain Goussot. Un dossier che va in controtendenza, e non è una novità per la nostra rivista, abituata ad ospitare posizioni diverse. DSA (disturbi specifici di apprendimento) e BES (bisogni educativi speciali) sono due acronimi che hanno messo in moto una macchina imponente, alla quale lavorano alacremente pedagogisti, formatori, editori. Le voci discordanti, tra gli insegnanti, non mancano, ma a volte sono messe a tacere dall'accusa, anche solo velata, di essere per una scuola che non riconosce le differenze, che non include, che non aiuta chi è in difficoltà. Poi c'è il grande mare di diffuso disinteresse per la tematica che assolve tutta la questione entro la semplice firma di un documento, il Piano Didattico Personalizzato, costruito solo formalmente in modo corale e condiviso, ma nei fatti curato da un coordinatore di classe impossibilitato a coinvogere autenticamente i colleghi. Il dubbio, in realtà, è che questa integrazione attraverso l'etichettamento e la medicalizzazione finisca in realtà per dis-integrare gli studenti, per marginalizzarli di fatto pur riconoscendo in teoria le loro esigenze ed i loro bisogni.
L'approccio pedagogico considera l'essere umano in costante divenire, in potenza, aperto al cambiamento; l'eduazione è l'arte e la scienza che guida questo cambiamento, questo passaggio dalla potenza all'atto, questa realiz-

zazione del possibile. In questa ottica, l'errore di oggi potrà essere superato domani, le mancanze attuali potranno essere colmate con le individualizzazioni didattiche e l'evoluzione della persona, ascoltata e accolta dalla sensibilità pedagogica del docente professionalizzato. Lo sguardo diagnostico, al contrario, fissa il soggetto al suo deficit attuale, che diventa una sua caratteristica permanente ed insuperabile. Sia chiaro: esistono deficit oggettivi dei quali non si può non tener conto nella pratica educativa, e che non si può pretendere di risolvere con un po' di buona volontà o tanto impegno. Ma il proliferare attuale di diagnosi nelle scuole (nella scuola secondaria di secondo grado, secondo dati del Miur, nell'anno scolastico 2011/2012 c'è stato un incremento di certificazioni del 54 % rispetto all'anno scolastico precedente) fa sorgere il dubbio che spesso si interpreti come disturbo ciò che è invece solo il risultato di un imperfetto lavoro didattico-educativo. Quanto ai bisogni educativi speciali, c'è forse qualche studente che non ne ha? Un recente master sui BES (uno dei tanti finanziati dalla Legge 170) si intitola Bambini speciali. Ci sono bambini che non sono speciali? In una scuola che funzioni, i docenti sono messi in grado di fare realmente, e non solo teoricamente o retoricamente, una didattica personalizzata, possono occuparsi efficacemente delle differenze e delle singolarità di ogni singolo alunno. Questo è impossibile nelle troppe classi italiane superaffollate, ospitate spesso, peraltro, in edifici fatiscenti e squallidi, tutt'altro che adatti a quel lavoro delicatissimo che è il lavoro educativo, in aule anguste nelle quali è quasi sempre impossibile anche solo riposizionare i banchi ad isola per favorire un approccio laboratoriale. Piuttosto che fare una scuola di qualità per tutti, concentrando l'attenzione sulle condizioni al contorno che rendono possibili i risultati della «scuola finlandese», si etichettano gli studenti più problematici con un'operazione che dovrebbe consentire una maggiore attenzione alle loro esigenze, ma troppo spesso finisce per marginalizzarli. Questa inclusione attraverso l'etichettamento è l'ultimo aggiustamento di un sistema che invece ha bisogno di un profondo, radicale ripensamento, che riconsideri ad esempio i contenuti culturali in modo non classista né eurocentrico, in modo da poter accogliere effettivamente coloro che non appartengono alla classe ed alla cultura dominante.

La sezione Esperienze e studi *si apre con un intervento di Tiziano Gorini che, rileggendo la pedagogia di Pasolini, riflette criticamente sulla pedagogia stessa. Segue un saggio di Alessio Pusceddu sul teatro canzone di Gior-*

gio Gaber e sul suo valore formativo. In un lungo saggio, Antonio Vigilante si occupa dell'etica e dell'educazione buddhiste, interpretate alla luce del concetto di transpersonalità. *Conclude la sezione uno studio di Gabriella Putignano su Carlo Michelstaedter, un filosofo che nella sua breve vita ha scritto cose che appaiono tra le più profonde del Novecento filosofico italiano, e che molto ha da dire anche in campo pedagogico.*

La sezione Note *offre un saggio di Giulio Mario Palenzona, un docente di scuola secondaria superiore che, rispondendo indirettamente alla consultazione per la* Buona Scuola *dell'attuale governo, presenta un piano di riforma minimalista della scuola secondaria superiore che, per quanto qua e là non del tutto conforme ai principi che ispirano la nostra rivista, pare apprezzabile per concretezza e buon senso, ed una riflessione di Maurizio Parodi, tra le voci più interessanti della pedagogia libertaria nel nostro paese, che ha avviato una vera e propria campagna contro i compiti a casa.*

Chiudono il numero le recensioni di libri di Erika Di Martino, di Gloria Germani, di Stefano Viviani, di Livia Romano e di Renato Palma, curate da Antonio Vigilante.

Dossier
Oltre la medicalizzazione: tornare a educare

a cura di Alain Goussot

Presentazione

Alain Goussot

Il presente dossier sui rischi di medicalizzazione nella scuola propone una serie di riflessioni sulle tendenza in atto negli ultimi anni di una marginalizzazione dell'azione pedagogica sostituita molto spesso dallo sguardo diagnostico-clinico-terapeutico e da una concezione procedurale della didattica. La scuola è stata come colonizzata culturalmente dal paradigma diagnostico-terapeutico e spesso gli insegnanti finiscono per avere uno sguardo che tende a sottolineare sintomi, incapacità e comportamenti problematici. Questa tendenza è collegata ad una evoluzione sociale e culturale che vive l'insieme della società in questa fase di crisi e di transizione, crisi che riguarda ovviamente tutte le agenzie educative tradizionali, dalla scuola alla famiglia. In questo numero esperti ma anche insegnanti e operatori della scuola s'interrogano per comprendere la natura dei processi in atto e sul come rispondere ai quesiti posti dai cambiamenti e dalle nuove sfide complesse di un mondo che sembra andare verso una accentuazione della risposta medicalizzante e del controllo su tutte le manifestazioni umane viste come anomale o devianti. Il tentativo dei diversi contributi è anche quello di rimettere al centro della riflessione educativa l'azione pedagogica, intesa in modo non autoreferenziale ma interdisciplinare, e di offrire degli spunti di riflessione per la pratica d'insegnamento. Solo se gli insegnanti e gli educatori si riprendono la pedagogia in modo aperto e creativo potranno produrre risposte nuove ed innovative rispettose del pluralismo culturale, della varietà dei modi di essere e di pensare, in una prospettiva autenticamente umanizzante e di vera emancipazione.

Il testo di Alain Goussot affronta lo sviluppo culturale dei processi di medicalizzazione e di marginalizzazione della pedagogia, i suoi effetti sul ruolo docente e il funzionamento del contesto scolastico; tenta anche di fornire alcune indicazioni per ricostruire

una solida identità pedagogica dell'insegnante. Riziero Zucchi e Augusta Moletto partono da un approccio storico-cuturale di matrice vygotskiana per ragionare sui processi di apprendimento e l'importanza dei contesti sociali, familiari per la costruzione di una vero e proprio patto educativo. Stefania Pinelli si sofferma sulla discussione intorno alla questione dei bisogni speciali e dei bisogni educativi speciali per evidenziare il pericolo di una deriva medicalizzante tramite anche l'uso di categorizzazioni rigide, Emanuela Annaloro riflette come insegnante sul senso filosofico-culturale della medicalizzazione e sui nuovi conformismi che stanno prendendo piede nella scuola, Raffaella De Rosa mette in evidenza l'importanza del dialogo scuola-famiglia per la costruzione di un vero progetto educativo, Isabella Bennardi porta la riflessione di una insegnante specializzato di sostegno implicata ogni giorno nel difficile compito di gestire pedagogicamente le situazioni di apprendimento sempre più complesse. Antonio Vigilante, partendo dalle riflessioni di Antonio Gramsci e Don Lorenzo Milani, mostra quanto classista sia la risposta di una certo buonismo scolastico verso gli alunni con «problema» e quanta diseguaglianza finisce, nei fatti, per riprodurre. A questo dossier abbiamo anche deciso di aggiungere l'intervento di due psicologhe sistematiche-relazionali, Elma Sukaj e Elisa Ercolani, che riflettono sulla dimensione transculturale del loro approccio; il dialogo tra una psicologia aperta e non medicalizzante o comportamentale e cognitivista e la pedagogia può dare delle risposte in termini di umanizzazione e emancipazione in contesti ormai culturalmente meticci.

Speriamo che questo numero sia di stimolo per i numerosi operatori della scuola che si trovano ogni giorno a dovere fare i conti con le criticità di un sistema scuola che nonostante tutto continua ad essere l'unico luogo dove passano tutti gli alunni, a prescindere dalle loro origini sociali, culturali, geografiche e familiari. In questo senso si può dire che la scuola pubblica è un bene comune e che l'azione pedagogica ne è il cuore vivo.

I rischi di medicalizzazione nella scuola

Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?

Alain Goussot

Introduzione

La scuola vive un momento difficile, esattamente come la nostra società, si trova a dovere rispondere a spinte contraddittorie sia sul piano culturale che tecnico-politico. Le criticità che investono il mondo dell'insegnamento riguardano la difficoltà che incontrano numerosi docenti a gestire la relazione con i loro alunni e le loro famiglie, ma anche a comprendere l'orizzonte di senso del loro lavoro. Molti sono quelli che in questi anni hanno criticato la scuola pubblica mettendone in evidenza le mancanze e le debolezze: preparazione didattica carente degli insegnanti, classi troppo numerose e sempre più eterogenee sul piano etnico-culturale, mancanza di risorse investite nel funzionamento dell'organizzazione scolastica, assenza di dialogo vero tra scuola e famiglie, abbassamento del livello culturale e della preparazione degli studenti, lassismo e permissivismo di fronte a condotte d'indisciplina da parte degli alunni, assenza di spirito d'iniziativa degli insegnanti e anche dei dirigenti scolastici che si comportano come dei burocrati, mancanza di un serio sistema valutativo dell'operato del corpo docente ma anche degli alunni ecc...

Non c'è dubbio che la scuola come istituzione e organismo sociale è attraversata dalle stesse contraddizioni che vive la società nel suo complesso: individualismo competitivo sfrenato, egocentrismo consumistico, concezione svalorizzante della cultura umanistica considerata come inutile di fronte alle scienze utilitaristiche più efficienti sul piano del rendimento economico immediato, uso inappropriato delle nuove tecnologie, trasformazione delle differenze in diseguaglianze e produzione di nuovi capri espiatori,

aumento delle tecniche di controllo sociale sui gruppi e i soggetti considerati come inadatti o pericolosi, intolleranza verso le minoranze, espansione delle risposte mediche e cliniche-terapeutiche a problematiche di ordine sociale. Vedendo i risultati rispetto agli alunni che escono dalla scuola dell'obbligo c'è in effetti da essere molto preoccupati non solo per lo stato di salute della scuola pubblica ma della nostra democrazia: le ricerche recenti ci dicono che circa un quarto di chi esce dalla terza media può essere considerato come illetterato cioè come qualcuno che è stato alfabetizzato ma che non è in grado di leggere e comprendere un testo semplice; se a questo aggiungiamo il dato sull'analfabetismo di ritorno e anche sull'analfabetismo vero e proprio (sono più di 4 milioni questi ultimi) si può dire che la situazione è in effetti abbastanza grave.

Ma a tutto questo quali risposte vengono date oggi? Si verifica una aziendalizzazione accentuata degli Istituti scolastici. Il concetto di autonomia scolastica non ha nulla a che spartire con quello di autonomia progettuale sul piano pedagogico ma assomiglia a quello di privatizzazione propinata ormai dai diversi governi e ministri: la scuola deve trovare le proprie risorse, gli insegnanti devono adattarsi alle nuove esigenze del mercato del lavoro precarizzato, l'insegnante viene valutato sulla base della sua flessibilità e produttività e non sulla qualità del suo lavoro didattico e della sua capacità pedagogica, le scuole devono quindi anche competere sul mercato dei finanziamenti possibili e appetibili con dei programmi sempre più funzionali alle logiche del mondo dell'impresa e dell'economia finanziaria, i sistemi di valutazione degli alunni sono congruenti alle logiche economiche dei mercati (il sistema PISA elaborato dall'OCSE visto da vicino dimostra quanto sia effettivamente funzionale alla logica delle competenze voluta dai grandi consorti multinazionali a livello mondiale). Non interessa più formare l'uomo e il cittadino, interessa istruire degli specialisti e dei tecnici adattabili alla trasformazione tecnoeconomica delle strutture attuali dei grandi interessi delle nuove classi dominanti della finanza. Le parole chiave sono: competenza e adattabilità funzionale. Nella stessa valutazione delle competenze si parla di crediti formativi e di debiti, di profitto scola-

stico e di performance. Nella logica delle cosiddette competenze vi è quella della competitività: bisogna notare che si parla sempre meno di conoscenze e anche di sapere. Conoscenze e sapere sono alla base della formazione di un cittadino consapevole, autonomo e critico; la formazione generale dell'alunno, la sua preparazione umana conta meno dell'acquisizione di competenze tecniche utili immediatamente alle logiche dell'impresa competitiva e dell'economia finanziaria che richiede flessibilità, precarietà e assenza di coscienza critica. La ragione tecnica sostituisce la ragione critica e la scuola adattata all'universo competitivo delle competenze diventa il luogo del mondo dei mezzi scartando il mondo dei fini. La stessa didattica diventata procedura tecnica (didatticismo) non contempla più le finalità della formazione dell'uomo e del cittadino ma semplicemente quella dell'addestramento di buoni tecnici competenti sul piano dei mezzi ma incompetenti sul piano umano. Inoltre la popolazione scolastica viene sempre più divisa in categorie di tipo clinico-diagnostico: i DSA (con disturbi specifici dell'apprendimento) e adesso i BES (con bisogni educativi speciali). È la logica differenzialistica di una società che tende a negare quello che Giambattista Vico chiamava «il vocabolario mentale comune dell'umanità» e che , più recentemente, il fondatore dell'etnopsicologia e psicologia transculturale Georges Devereux definiva come «unità psichica del genere umano». L'individualismo egocentrico del «capitalismo pulsionale» e l'ideologia della diversità (come essenza assoluta e statica) combinato ad una concezione medicalizzante delle differenze, spinge l'insieme delle risposte da dare alle difficoltà che esistono in qualsiasi processo di apprendimento e di crescita , nella direzione del controllo terapeutico e dell'adattamento funzionale a quello che viene considerata come norma e salute.

Faccio anche notare che questo orientamento ha una matrice culturale ed ideologica ben precisa: un certo mondo anglosassone legato alla cultura del neoliberismo e della tecnocrazia delle multinazionali e della finanza. In tutta questa evoluzione non c'è assolutamente nulla di innocente e neutrale: come diceva Karl Marx, l'ideologia attualmente dominante nella società è quella delle classi dominanti (legate agli ambienti dei mercati finanziari

che stanno tentando di smantellare i sistemi di diritti e le strutture di Welfare che esistono in Europa, frutto di lunghe lotte e faticose conquiste da parte delle classi lavoratrici) che, come aveva ben visto Antonio Gramsci, fanno di tutto per conquistare l'egemonia culturale nella testa della gente per poter effettivamente governare senza ostacoli.

La scuola non è affatto avulsa da queste dinamiche sociali, economiche e culturali, anzi costituisce un organo fondamentale (anche se forse meno strategico rispetto al passato) per la formattazione delle future generazioni nel senso gregario voluto dai grandi gruppi di potere che controllano il pianeta. Basti pensare che nella sola Italia più di un milione di minori vivono in condizione di povertà assoluta (dati di Save the children), che il 6,4% delle famiglie italiane vive in condizioni di povertà, il 12,7% di povertà relativa e il 29% è a rischio di povertà: questo significa che il 48% delle famiglie italiane è tra rischio di povertà e povertà assoluta!! Per rispondere ai problemi posti dalla miseria ridiventata la grande questione sociale dell'inizio del ventunesimo secolo i governi propongono le medesime ricette: meno Stato e più mercato, taglio della spesa pubblica (istruzione, sanità e sociale), controllo sociale e repressione di ogni forma di reazione di rivolta, medicalizzazione del disagio sociale prodotto dalle ingiustizie e le diseguaglianze. Tutto ciò viene presentato come non ideologico, eppure è la peggiore delle ideologie cioè quella dell'individualismo competitivo e del darwinismo sociale del tipo «se sei disoccupato è colpa tua perché non sei abbastanza flessibile e competente, perché non sai adattarti alle esigenze del mercato».

Tutte le forme di tutela e di diritto del lavoro vengono considerate come un impaccio per la libertà dell'imprenditore e degli ambienti finanziari di fare profitti, il consumismo pulsionale trasforma i cittadini in debitori ricattabili, la svalorizzazione della cultura e della formazione umanistica a favore di una iperspecializzazione tecnica mira a formattare un individuo competente tecnicamente e competitivo su alcuni segmenti del processo lavorativo ma unidimensionale e incapace umanamente di esprimere il proprio ricco repertorio potenziale e di pensare con la propria testa. Negli ultimi tre anni i vari governi hanno tagliato circa il 12% del bilan-

cio per la scuola, e la tendenza, nonostante i proclami ricorrenti, è di continuare a ridurre le risorse per l'istruzione. Non bisogna anche dimenticare che l'Italia è al 21° posto per investimenti su scuola e formazione nei paesi OCSE: spende il 4,4 % del PIL mentre il Belgio ne spende il 6% e la Danimarca il 7,%.

Non si può capire la tendenza alla medicalizzazione senza fare riferimento a questa evoluzione politica, culturale, economica e sociale complessiva della nostra società e senza essere consapevoli che questa tendenza non è il frutto della natura o di una casualità ma il prodotto di scelte precise da parte dei gruppi di potere e dei governi che dominano il pianeta: sono scelte che delineano un tipo di rapporti sociali e di società competitiva, senza diritti, dove la precarietà è la regola, una società dove la competizione e la concorrenza sono la molla di ogni rapporto umano e dove l'esistenza umana stessa è considerata come pura merce sul mercato degli scambi e della finanza. In una società di quel tipo ci vogliono individui gregari, buoni consumatori, flessibili al punto di accettare qualsiasi condizione pur di adattarsi anche alle ingiustizie più eclatanti, iperspecializzati per settore ma incapace di fare i collegamenti e di avere una visione generale delle cose, culturalmente analfabeti e anche talvolta linguisticamente. Insomma una società e, di conseguenza, una scuola che produca dei sudditi e non dei cittadini: un individuo unidimensionale, manipolabile e ricattabile, incapace di esprimere un pensiero autonomo e critico. Parole come *eguaglianza*, *giustizia* e *solidarietà* vengono bollate come vecchie e inutili, non adatte ai tempi nuovi che viviamo. Invece la parola *libertà* sganciata da quelle di *eguaglianza* e *fratellanza* diventa l'essenza del pensiero neoliberista e individualistico: visto che non esiste eguaglianza nei diritti (nei fatti) c'è qualcuno che è sempre più libero di qualcun altro: per cui c'è libertà di sfruttare l'uomo, la donna, i poveri di questo mondo; c'è libertà d'imporre i propri modelli utilizzando la guerra e la violenza in nome, appunto, della democrazia che rende libero soltanto alcuni a scapito dei tanti altri.

L'ideologia della diversità (siamo solo diversi e mai simili: è la vulgata che va per la maggiore) crea dei nuovi ghetti e delle diseguaglianze spaventose oltre che delle forme d'intolleranza che

possono arrivare fino allo sterminio dell'altro considerato come troppo diverso. La logica del capro espiatorio è anche estremamente funzionale alla riproduzione di un sistema dove il dominio di alcuni è la regola. La scuola come istituzione e organismo sociale riproduce questi meccanismi e i governi la circondano di esperti della nuova ideologia che a livello tecnico presentano le varie proposte in ambito educativo come «scientifiche» e neutrali. È quello che succede con la tendenza alla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento e del disagio sociale: la categorizzazione della popolazione scolastica sulla base di criteri diagnostici discutibili e la tendenza a fare dell'intervento didattico una pura procedura da applicare per l'adattamento funzionale dell'alunno che resiste va nella direzione di una pedagogia neoliberista.

Questa tendenza è anche collegata in Italia ad una vera e propria colonizzazione culturale della società in tutti i settori da parte del mondo anglosassone; il dilagare dell'uso della lingua inglese dalla ricerca universitaria alla scuola dell'obbligo per arrivare agli annunci fatti nelle stazioni ferroviarie (quando magari la maggioranza dei passeggeri che si recano al mare sono di lingua francese o tedesca !) è un segnale evidente di subalternità e sottomissione agli schemi mentali della lingua dell'impero USA. Non dimentichiamo che la lingua non è solo un mezzo di comunicazione ma anche uno strumento per pensare e un universo simbolico che fonda l'identità culturale di un popolo: in Italia la lingua italiana è svalorizzata rispetto a quella inglese, non solo perché si afferma che l'inglese è la lingua più diffusa a livello internazionale (cosa sulla quale si potrebbe anche discutere) ma perché c'è come un complesso d'inferiorità che è lo specchio della crisi d'identità che attraversa questo paese. Quest'aspetto ha una ricaduta sulla concezione che si ha della formazione, della scuola e anche della ricerca universitaria: si parla, in termini culturali, la lingua del colonizzatore e si finisce per pensare come lui. L'americanizzazione della società italiana è abbastanza evidente con tutte le sue contraddizioni. È la tipica condizione psicologica dell'oppresso ben descritta da Franz Fanon nel suo lavoro *I dannati della terra* e da Paulo Freire nella *Pedagogia degli oppressi*: l'interiorizzazione dell'universo culturale dello sguardo di chi ti violenta e ti domi-

na. Questo atteggiamento è anche chiaro nell'ambito scolastico dove sempre di più si spinge allo studio dell'inglese: si può parlare di una forma di monolinguismo italico che fa della lingua del padrone anglosassone (di quello che usa lo strumento di comunicazione culturale dei mercati finanziari che controllano il mondo) la prima lingua declassando, addirittura, la propria lingua che affonda le sue radici nella civiltà latina. I piccoli italiani non sono stimolati ad imparare le lingue, e non solo la lingua inglese, e a valorizzare contemporaneamente la lingua italiana; non vengono formati al multilinguismo e quindi al multiculturalismo, non sono educati alla varietà e al pluralismo delle culture nonché al meticciamento.

Questa tendenza è palese in ambito universitario: spesso si sente dire che la lingua inglese sarebbe la lingua scientifica per eccellenza, addirittura chi pubblica in inglese è più quotato rispetto a chi pubblica esclusivamente in italiano, oppure anche in francese, tedesco o spagnolo. Si assiste anche spesso a delle scene al limite del ridicolo, con un docente che facendo lezione in italiano propone delle diapositive esclusivamente in lingua inglese. Si sente dire che la lingua inglese è la lingua scientifica in psicologia o anche, recentemente, in scienze dell'educazione: ci si chiede allora se francesi, tedeschi o spagnoli, senza parlare dei russi, producono ancora qualcosa di valido sul piano della ricerca. Il discorso vale per l'italiano: un libro o un articolo in italiano non sarebbero degni di essere presi in considerazione sul piano della qualità scientifica del lavoro di ricerca? Ovviamente questa psicologia da colonizzato di molti ricercatori e docenti italiani (che spesso conoscono un inglese molto povero, non certo la lingua di Shakespeare o di Bertrand Russel) li porta a non avere più nessun tipo di attenzione per le produzioni francofone, tedesche, spagnole e anche russe. Basta vedere l'andazzo dell'editoria italiana nei settori della psicologia e delle scienze dell'educazione per rendersene conto. Come le tendenze alla medicalizzazione delle difficoltà di apprendimento, il paradigma clinico-terapeutico di stampo comportamentale cognitivistico, il differenzialismo con l'ideologia della diversità e l'empirismo puro (neopositivismo) provengono in gran parte dal mondo anglosassone; si comprende così perché

il paese dell'umanesimo, di Maria Montessori, di Don Lorenzo Milani e Franco Basaglia sia oggi nelle situazione di chi osserva il mondo con un paio di occhiali mentali e culturali imposti dal dominatore del momento, con la conseguenza che la stessa cultura pedagogica italiana vive una situazione di sradicamento e di marginalità. Non a caso nell'ambito della ricerca educativa sta prendendo piede l'EBE cioè l'*Evidence Based Education* che trova la sua matrice scientifica nell'Evidence based medicine: il trasferimento di schemi d'indagine e di analisi dall'ambito medico a quello educativo pone ovviamente una serie di problemi di ordine epistemologico, metodologico e pratico, tuttavia rappresenta un indicatore del processo di medicalizzazione e di tecnicismo che sta colonizzando il mondo della scuola italiana marginalizzando sempre di più la pedagogia.

Breve quadro storico e evoluzione culturale

Per comprendere le tendenze attuali in ambito scolastico e educativo occorre anche ripercorrere alcune tappe dell'evoluzione politica e culturale. Partiamo da un semplice dato: se uno studente, un insegnante, un educatore oppure un semplice cittadino fa un giro in qualsiasi libreria, nota subito che gli scaffali dedicati alla pedagogia e le scienze dell'educazione sono ridotti ai minimi termini rispetto a quelli che riguardano la psicologia (quella clinica in particolare) e la saggistica da consumo diffuso. Anche la filosofia e i suoi classici fanno fatica a resistere nei supermercati della diffusione editoriale: eppure la filosofia, come scienza del pensiero e della riflessione sul senso, è alla base del lavoro pedagogico ma anche delle cosiddette scienze esatte. Forse è proprio questo che disturba il mercato: leggere Platone o Hegel non serve, non è utile ed è anche poco vendibile. Succede qualcosa di simile con la pedagogia marginalizzata e sostituita dal didatticismo (le procedure tecniche standardizzate) e dalla psicologia ad orientamento comportamentale e cognitivistico. Questa evoluzione è anche abbastanza chiara se si osserva quello che è successo sul mercato editoriale; evoluzione che condiziona fortemente i bisogni e lo sguardo degli insegnanti e degli educatori. Anni

fa esisteva una gloriosa collana sull'educazione e la pedagogia pubblicata dalla Nuova Italia di Firenze ed intitolata «Educatori antichi e moderni», collana diretta prima da Ernesto Codignola e successivamente dal figlio fino alla sua morte nel 1981. Diverse generazioni d'insegnanti ed educatori si sono formati leggendo i testi pubblicati dalla Nuova Italia. C'erano i classici della storia della pedagogia: Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Ovide Decroly, De Landsheere, Célestin Freinet, Jean Piaget, Roger Cousinet, Adolphe Ferrière. Ma anche testi di grandi psicopedagogisti come Edouard Claparède e Henri Wallon, vi erano i testi delle pedagogie attive nord americane e inglesi da John Dewey a Alexander Neill passando per W. Kilpatrick ecc… La collana della Nuova Italia diffondeva anche i lavori dei pedagogisti italiani come Ernesto Codignola, Giuseppe e Lucio Lombardo Radice, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Giovanni Maria Bertin, Raffaele Laporta, Piero Bertolini ecc. Sul versante cattolico La Scuola editrice di Brescia pubblicava i lavori di numerosi pedagogisti ed educatori provenienti sia dal mondo laico che cattolico. Siamo negli anni '50 , '60 e '70 del secolo scorso , dopo il 1968 l'interesse per la riflessione pedagogica e l'azione educativa si alimenta dei dibattiti sulla possibilità di costruire una società nuova più giusta e anche diversa da quella dominata dalle strutture capitalistiche basata sulle diseguaglianze e lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo. Il movimento culturale editoriale che incide in quei anni sulla formazione e l'orientamento del corpo docente e sulla visione del processo d'insegnamento/apprendimento è anche segnato da movimenti come quello di cooperazione educativa (Célestin Freinet) e dalla pedagogia istituzionale (la de-istituzionalizzazione, l'antipsichiatria e il nesso tra pedagogia e psicanalisi, vedi Jean e Fernand Oury e Aida Vasquez).

Nella metà degli anni Novanta cambia radicalmente lo scenario politico-culturale e di conseguenza anche gli orientamenti dell'editoria rivolta al mondo della scuola, editori come Giunti ma soprattutto la Erickson di Trento prendono il controllo del mercato editoriale con un orientamento più spostato sugli orientamenti di una psicologia di tipo comportamentale e cognitivista, i testi de-

dicati alla didattica si presentano sotto forma di manuali pratici e di kit da applicare. Da quel momento la dimensione pedagogica e la didattica viva scompaiono e viene enfatizzato il lato tecnico, gli aspetti relazionali,sociali e culturali del processo di sviluppo e di apprendimento vengono marginalizzati, e anche considerati come meno attendibili sul piano scientifico. La Giunti editore, l'altro editore che si occupava di scuola ed educazione, si colloca a sua volta sul terreno culturale imposto dalla Erickson. La didattica proposta agli insegnanti si presenta sempre di più come procedura tecnica da applicare in modo standardizzato e gli approcci dominanti in ambito psicologico sono quelli che fanno riferimento ai metodi quantitativi del comportamentismo e del cognitivismo duro e puro. Contemporaneamente si assiste ad una forma di «demonizzazione» culturale di tutti quelli orientamenti che provengono dalle pedagogie attive, dalla psicologia umanistica, dall'antropologia culturale e dalla psicanalisi. In nome della scientificità e dell'efficienza si sentenzia che l'empirismo, l'*Evidence based*, una certa interpretazione neopositivista e deterministica delle neuroscienze diventano le nuove basi epistemologiche considerate come veramente «scientifiche» e non «ideologiche» dell'intervento didattico ed educativo. È Isabelle Stengers che descrive nel suo libro *Scienze e poteri* come la parola *scienza* e l'aggettivo *scientifico* stiano sostituendo troppo spesso le asserzioni dogmatiche della religione: «è scientifico», «non è scientifico», è come dire , «lo dice la Bibbia», con il particolare che quest'ultima è ormai sottoposta ad una esegesi, quindi ad una interpretazione critica degli stessi «testi sacri».

> E dunque addio alla Scienza, non ne parlerò più. L'«oggettività» in se stessa, la neutralità non spiegano gran che, o niente del tutto. È a ogni tipo di pratica scientifica che bisogna chiedere che cosa voglia dire, per essa «essere oggettivo», cioè quali siano gli argomenti accettabili, che cosa faccia da «prova», che cosa conti in quanto «fatto». E sta a noi, non scienziati, imparare a rispettare certe pratiche, a temerne altre, a ridere di altre ancora. Ma mai e poi mai dobbiamo accettare con fiducia assoluta l'argomento d'autorità: «la gente crede che... ma la Scienza dimostra che». (Stengers 1998, 22)

Come abbiamo detto prima oggi anche in ambito educativo sta diventando dominante tra gli «esperti» della didattica inclusiva l'EBE cioè l'*Evidence based Education*, un orientamento nato in Inghilterra negli anni '80 e '90 sotto i governi di Margharet Thatcher e Tony Blair. Questa coincidenza non è per niente casuale; con questo nuovo approccio in ambito educativo (nella scuola in particolare) s'impone una concezione della ricerca ispirata ad una metodologia elaborata nel campo della ricerca medica (*evidence based medicine*). È David Hargreaves, esperto dei sistemi scolastici e docente presso le Università di Cambridge e Manchester che, nel 1996, in un intervento presso la Teacher Training Agency, propone d'introdurre l'*evidence based* nell'ambito educativo e scolastico, mettendo in evidenza quelle che considera essere le mancanze e le criticità della ricerca in educazione. Propone quindi una ricerca maggiormente basata su criteri oggettivi di «scientificità». Denuncia anche il fatto che la ricerca accademica in educazione non è assolutamente in grado di fornire risposte ai *political makers* e ai diversi governi in materia di politiche educative. Nel medesimo periodo negli USA avviene la stessa evoluzione; si propone una radicale trasformazione del sistema formativo ma anche d'introdurre l'*evidence based* nella ricerca educativa per fornire delle risposte a chi governa il sistema scolastico in generale (vedi la legge *No child behind act* del 2002).

Nella patria di John Dewey le posizioni pedagogiche del teorico della relazione tra educazione e democrazia vengono considerate come superate e inutili dal punto di vista tecnico. Contano le competenze tecniche e le risposte basate su dei dati considerati, tramite l'approccio dell'EBE, come «scientifici». I sostenitori dell'EBE con Hargreaves propongono alcune considerazioni per dimostrare la necessità di superare l'approccio qualitativo nell'ambito della formazione perché la ricerca educativa sarebbe in generale scientificamente poco rigorosa:

1) la ricerca educativa mancherebbe spesso di «cumulatività»: non considera o considera poco i risultati già esistenti e anche le

esperienze precedenti;
2) la ricerca educativa avrebbe un carattere fin troppo «ideologico»: le ricerche educative sembrano più affermazioni ideologiche che dimostrazioni scientifiche;
3) la ricerca educativa avrebbe una scarsa qualità sul piano metodologico: spesso si svolge con modalità generiche, confuse e senza protocolli di ricerca precisi;
4) la ricerca educativa avrebbe poco rigore metodologico: una tendenza a privilegiare la ricerca qualitativa e a trascurare i dati empirici;
5) la ricerca accademica sarebbe lontana dalla pratica e dall'applicabilità politica: gli studi sono scarsamente produttivi e poco utili alla politica scolastica.

Da queste affermazioni si deduce che bisogna ormai promuovere una cultura dell'evidenza e della prova in ambito educativo per favorire le scelte di chi decide le politiche scolastiche e formative; questo necessita quindi di un approccio basato sulle «prove scientifiche». Per fare questo viene proposta la metanalisi che ricava le prove scientifiche dalle conoscenze dedotte dal confronto realizzato in modo sistematico tra le diverse ricerche cliniche sia a livello nazionale che internazionale. L'EBE agisce quindi a due livelli: 1) utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati esistenti della ricerca e della letteratura scientifica in ambito educativo 2) stabilire l'evidenza corretta su un oggetto specifico. La cosiddetta *Sistematic review* (SR), cioè la meta-ricerca volta ad individuare, valutare e sintetizzare i risultati delle ricerche primarie su un determinato argomento. Addirittura alcuni ricercatori propongono di ricorrere a delle metodologie sperimentali basate su campionamenti randomizzati allo scopo di valutare che cosa funziona (RCT: *randomized controlled trial*): sono studi sperimentali che permettono di valutare l'efficacia di un particolare trattamento in un determinato gruppo sperimentale (*trial*), controllato-randomizzato da un gruppo di controllo. Tutto ciò tramite un metodo statistico e quantitativo.

Come si vede alcuni aspetti dell'EBE sono condivisibili, ma è l'impianto epistemologico e anche metodologico che è fortemente discutibile. L'affermazione che gran parte della ricerca educati-

va qualitativa avrebbe un carattere ideologico nasconde, sotto copertura di scientificità e di oggettività, una posizione ideologica a tutti gli effetti: l'evidenza della prova basata sui dati empirici va nella direzione di une ideologia neopositivista che non dichiara i suoi criteri valoriali e le sue categorie culturali sia nella scelta degli strumenti della ricerca che nell'organizzazione dei dati (quale campione, con quali criteri), che nello status del ricercatore nel campo di ricerca; viene anche dichiarato che la ricerca deve essere prima di tutto quantitativa come se la statistica fosse una garanzia di non manipolazione dei dati. Nell'*Evidence Based Education* come nell'*Evidence Based Medicine* non viene mai fatto riferimento alla posizione del ricercatore, il suo ruolo, il suo status e la sua formazione culturale: tutto avviene come se il processo di ricerca non fosse il prodotto di decisioni soggettive e di un contesto storico-culturale ben preciso. Inoltre c'è anche la dimensione sistemica della ricerca che non è trascurabile: chi paga, per quali obiettivi e in quali condizioni? Sappiamo che gran parte della ricerca scientifica è ormai fortemente condizionata da sponsor nel mondo dell'economia e della finanza che sono legati a grossi interessi sul mercato.

Sono solo alcune delle obiezioni che possiamo fare all'EBE e che dimostrano che è tutt'altro che neutrale e oggettivamente fondata. C'è anche un altra dimensione che va evidenziata: la matrice culturale medicalizzante e clinica di questo approccio con una tendenza a catalogare, definire e classificare per forza con l'uso di dispositivi valutativi standardizzati e riduzionisti della complessità dello sviluppo umano, fra cui il processo di apprendimento. L'EBE con tutte le sue schede, griglie e tassonomie non potrà mai dire cosa deve fare un insegnante o un educatore nella relazione educativa: il modello dell'osservare per classificare e definire non ha nulla a che fare con quello dell'osservare per ascoltare e comprendere, cioè per cogliere la soggettività complessa dell'alunno nella relazione umana in un contesto socialmente, culturalmente e affettivamente determinato. Come scrive Isabelle Stengers:

> Mai uno studio statistico ci permetterà di sapere come rivolgerci a una vittima dell'AIDS, come aiutarla nella prova, come inven-

> tare dispositivi che alimentano la sua capacità di resistenza alla malattia. (Stengers 1998, 59)

Si può fare lo stesso tipo di ragionamento per gli alunni «difficili», quelli con «comportamenti problema» o con «bisogni educativi speciali». Mai uno studio statistico ci permetterà di sapere come costruire la relazione con un alunno in difficoltà, come aiutarlo nel proprio percorso di studio senza ferire e annullare la sua dignità, come inventare dei dispositivi d'intervento pedagogico che sappiano alimentare le sue capacità di affrontare gli ostacoli e di superarli rafforzando la sua esistenza come soggetto autonomo.
Le maggiori critiche all'EBE sono state formulate da Martyn Hammersley, docente e ricercatore in scienze dell'educazione e scienze sociali della Open University, che precisa alcuni aspetti fondamentali della ricerca in educazione:
1) Difendere il pluralismo metodologico nella ricerca educativa.
2) Il paradigma positivistico dell'EBE e il suo modello esplicativo di tipo causalistico è inadeguato poiché lo sviluppo umano, la relazione e l'esperienza educativa hanno un alto tasso di imprevedibilità (non è possibile pensare di potere costruire delle situazioni sperimentali in laboratorio orientate a provocare cambiamenti controllati e standardizzati).
3) L'EBE trascura completamente il contesto sociale, storico e culturale: si tende in quell'approccio a sottovalutare la complessità dei rapporti umani e dei processi sociali. A differenza di una situazione da laboratorio è illusorio pensare di poter identificare e neutralizzare le variabili pertinenti in una situazione educativa. La relazione educativa, mediata dalla storia e la soggettività vissuta delle persone, è un processo insieme complesso, contraddittorio e in parte imprevedibile. Le interazioni nel contesto educativo sono anche dinamici e in continua evoluzione.
4) Usare delle generalizzazioni in educazione non serve molto per capire lo specifico.
5) Ogni attività d'insegnamento e apprendimento comporta una molteplicità di interazioni come le caratteristiche sociali, culturali e psicologiche degli studenti, quelle degli insegnanti, il tipo di curriculum, la comunità dove è collocata la scuola...

6) Le realtà educative e i contesti scolastici cambiano e subiscono dei processi di trasformazione di tipo socio-culturale.
7) L'ossessione dell'EBE sull'oggettività dei dati non tiene assolutamente conto dei codici culturali del contesto, dei vissuti degli attori del contesto e dei valori , delle rappresentazioni che hanno del proprio ruolo e del rapporto con l'altro.
8) Non si può eliminare l'importanza dei valori poiché spingono alunni, insegnanti, famiglie ad agire e a costruire dei rapporti di un certo tipo.
Le critiche di Hammersley si possono ritrovare nelle riflessioni recenti di studiosi dell'educazione e pedagogisti dell'area francofona come il canadese (del Quebec) Claude Lessard e Philippe Meirieu. Lassard parla di trappola di una politica dell'*evidence based* e precisa che non si può eliminare dalla ricerca in educazione il riferimento ai valori e alle concezioni che gli attori hanno di quello che, secondo loro, è desiderabile. Non si può ridurre l'apprendimento a ciò che è misurabile, alla sua efficacia. Per Philippe Meirieu con l'EBE vi sono dei grossi rischi di semplificazione e di riduzionismo: viene liquidato l'orizzonte assiologico e l'insegnamento si riduce alla esclusiva ricerca dell'efficienza. Conta la performance e non il processo formativo. In questa prospettiva rischia di scomparire la persona nella misura in cui l'alunno è ridotto ad una unità di misura identificabile con il suo comportamento come individuo competente sul piano tecnico e adattato in modo funzionale al contesto.
Da questo punto di vista c'è una convergenza di giudizio con l'analisi proposta dallo psicanalista lacaniano Massimo Recalcati nel suo libro *L'ora di lezione* dove scrive:

> Si sacrifica volentieri ogni riferimento alla pratica educativa per enfatizzare un principio di prestazione (o una «filosofia» delle competenze), elevato alla dignità dell'ideale dell'Io. La Scuola neoliberale esalta l'acquisizione delle competenze e il primato del fare, e sopprime, o relega in un angolo stretto, ogni forma di sapere non legato con evidenza al dominio pragmatico di una produttività concepita in termini solo economicistici [...] Garantire l'efficienza della performance cognitiva è divenuta un'esigenza

> prioritaria che risucchia le nicchie necessarie del tempo morto, della pausa, della deviazione, dello sbandamento, del fallimento, della crisi, che invece […] costituiscono il cuore di ogni autentico processo di formazione. (Recalcati 2014, 12)

I DSA e i BES: la colonizzazione della scuola da parte del paradigma clinico-diagnostico

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un vero assalto del paradigma clinico-diagnostico nel mondo della scuola. Occorre ricordarsi che la legge 517 del 1977 sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e la legge quadro 104 del 1992 andavano nella direzione della deistituzionalizzazione e della demedicalizzazione della disabilità e delle varie forme di difficoltà di apprendimento nonché di tipo relazionale. Si sperimentavano in modo concreto gli approcci delle pedagogie attive e dell'apprendimento cooperativo in classe; si trattava di rispondere ai bisogni degli alunni pensando alla loro formazione come futuri cittadini, per questo si sperimentavano delle esperienze educative inclusive. Uscire dal ghetto dell'esclusione e dalla stigmatizzazione, spesso prodotti dallo sguardo sociale e medico, per promuovere l'emancipazione di ciascuno contribuendo alla crescita di tutti. Da alcuni anni si assiste ad una tendenza che enfatizza le anomalie, i disturbi, i sintomi e i «comportamenti problema», basti pensare a quello che è successo con i DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) e i cosiddetti BES (Bisogni educativi speciali). Una accentuata catalogazione della popolazione scolastica e una sua classificazione in funzione di sintomi che vengono considerati come centrali per impostare dei piani didattici personalizzati e dei programmi speciali. Il rischio molto forte è quello di accentuare i processi di separazione e di mettere un marchio sugli alunni che vivranno negativamente questo tipo di sguardo su di loro. Sembra che tutti gli studi sulla profezia che si autorealizza e l'effetto Pigmalione (vedi Jakobson e Rosenthal) siano stati dimenticati. Personalmente crediamo come il sociologo Pierre Bourdieu che si tratti di una vera violenza simbolica che viene vissuta come tale dagli alunni designati come «anomali», con tutti gli effetti negativi e perversi

nelle relazioni tra alunni. È inquietante vedere l'aumento sproporzionato di dislessici nelle nostre scuole; qualsiasi difficoltà in letto-scrittura diventa disturbo specifico dell'apprendimento o dislessia. Sappiamo anche che esiste una differenza tra le dislessie congenite evolutive e quelle acquisite, le seconde vanno affrontate in modo diverso rispetto alle prime. Inoltre la questione dei cosiddetti «comportamenti problema» diventa spesso una ossessione che finisce per trasformare l'alunno trasgressivo e agitato in un capro espiatorio oppure in un soggetto da normalizzare e curare. Basti pensare a quello che succede con i soggetti con deficit di attenzione e iperattività, sindrome discussa e non chiara anche nella comunità scientifica, oppure con gli alunni con «disturbi del comportamento»: si promuovono programmi speciali per adattarli e curarli. Non viene in mente di chiedersi se questi alunni resistono e esprimono un disagio certo perché nessuno li ascolta e che bisogna tentare di costruire con loro lo spazio per l'incontro e il dialogo pedagogico.

Nelle scuole si vedono apparire e dilagare gli screaning sui DSA e i disturbi del comportamento, lo sguardo pedagogico e l'azione viva della didattica vengono sistematicamente sostituiti dallo sguardo diagnostico-clinico e da una didattica intesa come procedura tecnica da applicare in modo standardizzato. Gli insegnanti finiscono per leggere anche la realtà tramite la lente della diagnosi clinica mettendo l'accento sui sintomi, le incapacità e i problemi, non vedono le potenzialità, le capacità e gli interessi dei loro alunni. È lo psichiatra americano Allen Frances che recentemente nel suo libro *Primo, non curare chi è normale* accusa i fautori del DSM5 (il sistema diagnostico americano delle psicopatologie) di «esuberanza diagnostica» pericolosa: «L'esuberanza diagnostica può nuocere gravemente alla nostra salute, sia come individui che come società». (Frances 2013, 12). Lo stesso Frances osserva che abbiamo trasformato «l'immaturità dovuta alla giovane età in una malattia da curare con una pasticca»; nota anche che c'è una esplosione esponenziale di diagnosi che riguardano l'ADHD e l'autismo. Si può affermare che qualcosa di simile è successo per i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Scrive Frances a proposito del deficit di attenzione e iperattività:

> L'ADHD si sta diffondendo a macchia d'olio. Un tempo era confinato a una piccola percentuale di bambini con problemi conclamati che cominciavano in tenerissima età e procuravano loro evidenti difficoltà in diverse situazioni. Poi, si è cominciato a medicalizzare qualsiasi tipo di disturbo nella gestione delle classi, applicando la diagnosi di ADHD in modo così indiscriminato che a oggi ben il 10% dei bambini risponde ai requisiti. Ogni classe ha almeno due bambini sotto farmaci. Inoltre, l'ADHD sta diventando in maniera crescente una spiegazione buona per qualsiasi problema di rendimento negli adulti. Com'è potuto succedere? Ci sono stati sei fattori che hanno contribuito a quest'esito: modifiche nella formulazione del DSMIV, pesanti campagne di marketing rivolte ai medici da parte delle case farmaceutiche, nonché campagne pubblicitarie indirizzate al grande pubblico; un'ampia copertura da parte dei media; pressioni da parte di genitori e insegnanti sovraccarichi di lavoro, desiderosi di tenere sotto controllo i bambini più irrequieti; più tempo per i test e i servizi scolastici extra concessi ai bambini con una diagnosi di ADHD; e, da ultimo, un uso sbagliato e diffuso di prescrizioni di stimolanti per migliorare il rendimento a scopo ricreativo. La spiegazione più ovvia è di gran lunga la meno probabile: che la prevalenza di problemi di attenzione e di iperattività sia davvero aumentata. Non c'è ragione di pensare che i ragazzi siano cambiati , soltanto le etichette lo sono. Adesso siamo portati a diagnosticare come disturbi mentali problemi di attenzione e di comportamento che prima erano visti come parte della vita e di normali differenze individuali. (Frances 2014, 164)

La situazione descritta da Frances riguarda anche l'aumento dei casi di dislessia o ancora le segnalazioni di una crescita improvvisa del numero di bambini con autismo; non c'è dubbio che assistiamo a una doppio processo culturale nella rappresentazione che hanno gli insegnanti del proprio lavoro:

1) Un mettersi gli occhiali del neuropsichiatra o dello psicologo clinico per osservare gli alunni, in particolare quelli considerati come difficili e problematici. Lo sguardo è quello diagnostico che

mette l'accento sui sintomi, le difficoltà e le disfunzionalità; sostituisce lo sguardo pedagogico che punta invece sulle potenzialità, le capacità e il saper fare.

2) L'insegnante in questo modo trova anche un alibi per delegare all'esperto del disturbo e del sintomo la gestione del caso e non s'interroga più sulle proprie modalità d'insegnamento, la sua didattica e la sua postura pedagogica nella relazione con gli alunni. Inoltre l'effetto sull'alunno definito come DSA o BES diventa stigmatizzante poiché agisce come mappa rappresentativa nella relazione tra gli alunni e come schema identitario negativo e mutilante interiorizzato dall'alunno etichettato. Lo sguardo diagnostico produce una situazione handicappante a tutti gli effetti creando nell'alunno designato come DSA o BES un complesso d'inferiorità e producendo un blocco dovuto alla costruzione di una immagine negativa di sé. D'altronde basta pensare alle definizioni che vengono usate per qualificare (o squalificare) le condotte di certi alunni: oggi sono in tanti ad usare l'espressione *iperattivo* e sappiamo che questa categoria diagnostica si nasconde l'idea che sia presenta un disturbo, una patologia che va curata. Lo psicopedagogista francese Henri Wallon preferiva parlare di *bambino turbolento* e di *disattenzione*; affermava che parlare di disattenzione era qualcosa di più positivo poiché in questo modo si parte dall'idea che il bambino è portatore di risorse, poi il concetto stesso di attenzione andrebbe situato e valutato a secondo la complessità delle relazioni e delle dinamiche sociali, affettive e culturali dei contesti di vita del bambino. Scrive Wallon in un testo intitolato *Le cause psicofisiologiche della disattenzione nel bambino*:

> Prima di tutto perché parlarvi della disattenzione piuttosto che dell'attenzione, che è, sembra, una nozione più positiva? Perché il concetto è ingannatore. Come spesso accade in psicologia esso sostituisce ad una risultante complessa una sorta di potere che non spiega niente, perché è un semplice calco di quello che dovrebbe essere spiegato. Come i medici di Molière dicevano che l'oppio fa dormire perché ha potere soporifero, il bambino sarebbe attento perché dispone dell'attenzione o potere di stare attento. (Wallon 1975, 215)

Wallon ricorda che l'attenzione come la disattenzione vanno viste e capite nelle situazioni di relazione, nei contesti di vita, dalla scuola alla famiglia passando per l'esistenza sociale e fornisce anche un consiglio pedagogico utile ad insegnanti ed educatori:

> Un fanciullo può essere quello che è solo in funzione degli altri. A questo l'educatore dev'essere attento per sapere intervenire con giudizio. Le conseguenze dei suoi interventi dipendono anche, d'altra parte, dalle costellazioni che egli stesso sa formare coi fanciulli. (Wallon 1975, 243)

Costellazioni relazionali che non vengono prese in considerazione poiché viviamo nell'epoca dell'*assalto all'infanzia*, per riprendere il titolo suggestivo di un testo recente di Joel Bakan, che si configura come processo medicalizzante e iperdiagnostico per qualsiasi forme di difficoltà che possa presentare il bambino e l'adolescente, con l'accompagnamento di un «trattamento terapeutico» che vede un uso non secondario della farmacologia. Come sostengono Allen Frances e Joel Bakan si tratta anche di un business notevole e di un giro d'affare non trascurabile per le grosse corporation dei farmaci a livello mondiale.

Le prospettive della scuola: riappropriarsi della pedagogia

La scuola e gli insegnanti sono invasi e bombardati di schede di osservazione, griglie ed altre carte da compilare, ricevono spesso una formazione a basso contenuto pedagogico e ad alto tasso di materiale psicologico-clinico di orientamento comportamentale e cognitivistico. Come scrive Frank Furedi

> Dopo gli anni ottanta c'è stata un'escalation di medicalizzazione dell'esperienza sociale. È l'era della dislessia, della *sexual addiction*, del disturbo da deficit di attenzione, della fobia sociale e della codipendenza. […] la facilità con cui viene accettata la patologizzazione del comportamento umano indica che la medicalizzazione della vita è ormai un fatto compiuto. Si aprono nuove opportunità di intervento professionale, che a sua volta crea una

> domanda di medicalizzazione dei problemi della vita quotidiana. La disponibilità di consulenza professionale – non importa se qualificata o meno – diminuisce ulteriormente la capacità delle persone di negoziare i problemi che si trovano ad affrontare. [...] Gli individui finiscono per essere estraniati dai loro sentimenti, non si fidano più dell'istinto, sono sempre più insicuri nella gestione dei rapporti e hanno bisogno della conferma dell'esperto. (Furedi 2005, 122)

È quello che accade non solo a tanti alunni, e alle loro famiglie, ma anche a tanti insegnanti che deprivati degli strumenti per fare una lettura pedagogica ed educativa di quello che vivono con le classi e nel processo d'insegnamento/apprendimento, finiscono per accettare e rivolgersi agli esperti dei «comportamenti problema», dei «disturbi specifici dell'apprendimento» e dell'ADHD. Finiscono anche non solo per guardare la loro condizione d'insegnante e d'educatore con gli occhiali della psicologia clinica comportamentale e cognitivistica, per assumerne ed applicarne i dispositivi d'intervento con test standardizzati per la valutazione del «profitto scolastico» e delle competenze piegando in questo modo la stessa didattica a questi schemi preconfezionati e forniti loro da vari kit e manuali pratici.
Come scrive Massimo Recalcati nel suo recente libro, *L'ora di lezione*:

> Il rischio più recente è quello della produzione dei linguaggi sclerotizzati tipici dei saperi specializzati, ma ancora più profondamente, di quei saperi che diventano dottrine, custodi fondamentalisti dell'esistenza di una solo mondo. (Recalcati 2014, 96)

Linguaggio specialistico imposto da una cultura della didattica concepita come procedura tecnica da somministrare, di una didattica come trattamento standardizzato anche quando parla di percorso individualizzato poiché tutti i percorsi individualizzati si assomigliano terribilmente, e si presenta come categorizzazione predefinita e non calata nell'esperienza viva della relazione educativa.

Le domande che si fanno gli insegnanti sul come gestire le classi numerose, eterogenee, multiculturali sono legittime e riguardano non solo gli apprendimenti e la didattica ma anche le grosse difficoltà che incontrano di fronte ad alunni che non vogliono imparare, che resistono ad ogni tentativo, che sembrano impermeabili a qualsiasi approccio e tentativo. Molti insegnanti aspettano dagli «esperti» delle risposte pratiche, vogliono delle soluzioni che non esistono nella misura in cui è proprio la natura complicata e talvolta complessa della relazione educativa che è relazione umana che produce un senso di angoscia e d'impotenza. Il bambino «iperattivo» una volta diagnosticato, ammesso e non concesso che si sappia di cosa parliamo, il bambino che ha difficoltà relazionali e con «tratti autistici» (ormai c'è una inflazione di bambini con tratti autistici), il bambino straniero che non parla l'italiano, quello che presenta delle difficoltà di letto-scrittura: ecco, sono tutte situazioni reali che troviamo oggi, anche in modo abbastanza diffuso, nelle classi. La questione centrale è come gestire pedagogicamente queste situazioni: osservarle per evidenziare sintomi, difficoltà e incapacità oppure osservare per comprendere e cogliere particolarità e potenzialità. Sappiamo che lo sguardo diagnostico tende a vedere i sintomi e quello che non va, mentre quello pedagogico tende ad evidenziare e a capire quale profilo psicopedagogico presenta l'alunno, come apprende, quali capacità e interessi dimostra, quali sono le sue inclinazioni e quale linguaggio utilizza. Ma molti insegnanti hanno spesso una scarsa preparazione pedagogica, non conoscono i fondamentali delle varie correnti metodologiche in educazione, hanno un grosso deficit di sapere sul piano delle didattiche vive che sanno inventare e creare situazioni di apprendimento lì dove sembrava impossibile. Quanti insegnanti oggi sono mai entrati in contatto con i testi e il pensiero, e quindi le pratiche, dei grandi pedagogisti ed educatori del passato? Quanti hanno letto non solo Rousseau e Pestalozzi, ma anche Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet, Edouard Claparède, Célestin Freinet, Vasquez e Oury, Don Lorenzo Milani, Paulo Freire? Quanti conoscono i contributi dei pedagogisti italiani recenti e moderni come Ernesto Codignola, Giovanni-Maria Bertin, Mario

Lodi, Bruno Ciari, Aldino Bernardini, Danilo Dolci, Piero Bertolini, Aldo Visalberghi e Raffaelle Laporta, solo per citarne alcuni? È come se questo patrimonio storico pedagogico di esperienze vive nel campo educativo non fosse parte del loro bagaglio culturale: invece nel loro bagaglio troviamo i manuali di una didattica meccanica e standardizzata, i vari trattamenti provenienti dalle correnti comportamentali e cognitivistiche, i kit applicativi con tanto di griglie e schede che funzionano come tanti schermi che impediscono loro di vedere e vivere la realtà scolastica e relazionale per quello che è. Gli insegnanti sono come deprivati degli elementi vivi e stimolanti della loro identità professionale, subalterni culturalmente di fronte a psicologi e neuropsichiatri tendono a sviluppare inconsapevolmente un complesso d'inferiorità considerando come poco scientifica la pedagogia. Riproducono in questo modo quello che veicola il pensiero dominante. Ma senza radici culturali non c'è identità possibili e se non si sa da dove si viene, non si sa chi si è e dove si sta andando. Non si è neanche in grado di praticare in modo creativo e fecondo dal punto di vista sia della ricerca che della formazione l'interdisciplinarità poiché non c'è una autonomia epistemologica e culturale vera. Si potrebbe anche dire da un certo punto di vista che questi modelli preconfezionati che concepiscono il processo educativo come un processo di formattazione e di adattamento funzionale dell'alunno sono anche un modo per gli insegnanti di non assumersi le proprie responsabilità personali nel rapporto con gli alunni. Così evitano di mettersi in discussione e di mettersi in gioco nella relazione con gli alunni in classe. È anche una impostazione di comodo che diventa una trappola perché impoverisce l'azione e la stessa formazione dell'insegnante che, a sua volta, diventa impermeabile all'esperienza educativa attivando continuamente dei meccanismi di difesa nei confronti dei suoi alunni.

L'assenza di memoria pedagogica, come sottolinea oggi il pedagogista francese Philippe Meirieu nel suo studio *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, rende l'insegnante impotente sul piano didattico e povero sul piano della cultura educativa; trovandosi nella posizione del colonizzato culturale da parte dall'approccio clinico-terapeutico rafforzato da questa concezione puramente

procedurale della didattica l'insegnante finisce, senza rendersene conto per essere un agente del controllo , della formattazione voluta dai programmi ufficiali e un esperto dell'adattamento funzionale ai meccanismi normativi. Solo riappropriandosi della dimensione pedagogica del suo lavoro l'insegnante potrà ridiventare un soggetto significante della propria storia fatta di relazioni e di esperienze vive. Come ha scritto il pedagogista francese Jean Houssaye, nel suo libro *Il triangolo pedagogico*, tutto si gioca nella capacità dell'insegnante di stare in modo dinamico nel processo d'insegnamento/apprendimento fatto di tre elementi essenziali: l'insegnante, il sapere disciplinare, l'alunno. Se l'insegnante ha un rapporto univoco ed unilaterale con il sapere disciplinare esclude e minimizza la relazione con l'alunno, se invece ha un rapporto univoco e unilaterale con l'alunno tende a marginalizzare l'oggetto disciplinare. Per Houssaye solo un giusto equilibrio tra questi tre elementi può produrre senso, motivazione e interesse, cioè desiderio di apprendere. In questo processo circolare tra questi tre elementi insegnante e alunno apprendono, crescono e l'oggetto disciplinare viene declinato in tanti modi producendo una situazione di curiosità che porte ad operare le connessioni tra quel singolo oggetto ed altri oggetti, tra quella singola situazioni e altre situazioni che si generano nell'esperienza didattica.

Per una pedagogia delle situazioni difficili: sapere cogliere il momento pedagogico

Che ci sia un rischio di volere catalogare, etichettare la popolazione scolastica è di fronte agli occhi di tutti, la tentazione diagnostica è purtroppo un dato di fatto in molte scuole. In due testi recenti, il già citato *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés* e *Le plaisir d'apprendre*, Philippe Meirieu affronta la questione pedagogica in questa fase di transizione e di crisi che viviamo. Afferma che l'atto pedagogico non può essere ridotto ad una tecnologia oppure ad una «razionalità puramente strumentale» e nota che l'egemonia culturale del comportamentismo e del cognitivismo nel campo della ricerca educativa ha portato alla tentazione dell'onnipotenza della didattica, intesa come procedura tecnica. Si assiste anche

ad una sindrome da *screening* sistematico (testare, valutare, verificare, orientare, sanzionare, adattare e curare). Scrive Meirieu, a questo proposito:

> Nessun «dis» [disfunzionale] deve sfuggire alla sorveglianza dei grandi organizzatori dell'apprendimento telecomandato. E quando il «dis» è individuato,permette di aggirare la pedagogia, di deresponsabilizzare gli insegnanti e di affidare del tutto un bambino ridotto ad un sintomo a l''esercito del personale paramedico. (Meirieu 2013, 43)

Viene cancellata la possibilità di favorire, con l'atto pedagogico, l'emergere della soggettivazione e tutto viene riportato ad una segmentazione di tipo sintomatologica, tramite dei test standardizzati oppure delle griglie precostituite che fungono da filtro, del percorso dell'alunno. Sembra che tutto debba passare da una rilevazione di «comportamenti problema», di difficoltà e di sintomi da incasellare in qualche griglia prefabbricata e prodotta dagli esperti del comportamentismo e del cognitivismo. L'egemonia culturale del cognitivismo nella stessa formazione e visione degli insegnanti non permette più a questi di avere quella distanza critica necessaria ad una idea del processo di apprendimento/insegnamento come esperienza umana e relazionale viva; vedendo solo l'aspetto cognitivo (poi cosa intendiamo esattamente con questo concetto non è chiaro) si tende ad accentuare il fattore istruzione , inteso come acquisizione di competenze tecniche, e a trascurare la dimensione educativa. Eppure era Herbart che nella sua *Pedagogia generale* scriveva fin dai primi dell'800:

> La pedagogia è la scienza, di cui l'educatore ha bisogno per se stesso. Ma egli deve anche possedere della scienza da comunicare agli altri. Ed io qui confesso subito di non avere nessun concetto di educazione senza istruzione; come pure , inversamente […] io non riconosco alcuna istruzione che non educhi. (Herbart 1973, 7)

Istruzione ed educazione sono strettamente correlate: l'accesso a determinati saperi e alle conoscenze è mediato dalla natura della

relazione. Nel come insegno si trova l'esperienza educativa che è prima di tutto comunicazione. L'insegnante può usare tutte le griglie, le tecniche di questo mondo, ma se non sa gestire il rapporto con gli alunni, se non sa organizzare la relazione e le dinamiche nel gruppo, se non sa creare le condizioni favorevoli allo sviluppo degli apprendimenti e dell'attenzione, non potrà fare assolutamente nulla, se non comportarsi come un bravo guardiano del programma ministeriale. La relazione pedagogica implica capacità di osservazione, di ascolto, intenzionalità consapevole, capacità di mediazione poiché l'insegnante è soprattutto un mediatore attivo, un tecnico creativo della mediazione pedagogica. Ci vuole scienza e arte; rigore e creatività. Come afferma Meirieu l'insegnante deve sapere cogliere il momento pedagogico cioè provocare delle situazioni che spiazzino gli alunni e mettano in moto le loro energie e la loro attenzione.

L'insegnante che sa stupire è in grado di produrre interesse, curiosità e di mettere in movimento il pensiero nell'alunno. Si potrebbe affermare, come Meirieu, che lo stupore è oggi forse la virtù pedagogica per eccellenza perché smonta le abitudini, riattiva un pensiero addormentato, narcotizzato e addomesticato dalle nuove droghe del consumismo, promuove la soggettività autonoma nella ricerca di una vera informazione; suscita il desiderio che fonda tutti gli apprendimenti, stimola l'alunno a comprendere cio' che vive nell'esperienza educativa. Come scrive Meirieu:

> L'educazione e la formazione devono fare professione di stupore, voltare le spalle alla routine mortifera e alla concorrenza con l'industria dei programmi. Rifiutando la sonnolenza di lezioni, esercizi e attività di competenze, devono resistere alla tentazione del sensazionale ribattezzato «progetto» oppure rivestito dall'ultima moda del digitale. (Meirieu 2014, 8)

Lo «stupore pedagogico» che coinvolge l'insegnante e l'alunno comporta due aspetti fondamentali: 1) la distanza che ci permette di notare quello che non avevamo visto; è proprio nella distanza tra ciò che sapevo e la scoperta che sorge la sana inquietudine della riflessività 2) l'evidenza che fino a quel momento ci sfuggiva; è

come la rivelazione riflessiva dell'esperienza. In questo processo esperienziale e formativo occorre che la scommessa dell'educabilità di tutti si articoli con il rispetto della soggettività e la libertà di ciascuno. L'impegno umano e pedagogico dell'insegnante deve favorire l'impegno dell'alunno nell'apprendere. Lo «stupore pedagogico» provoca da parte di tutti, insegnanti e alunni, una comprensione nuova e autentica dell'esperienza vissuta insieme e provoca anche una presa di coscienza. L'insegnante in quanto operatore pedagogico sa che ogni tappa del processo di sviluppo e di apprendimento dovrà essere superata con la creazione di nuove situazioni sperimentali e l'uso di nuove mediazioni.
Come nota Meirieu:

> Non finirà mai [l'insegnante] di fare dialogare Descartes e Spinoza. Con Descartes dovrà praticare la sospensione del giudizio che favorisce l'emergere dell'imprevisto, la scoperta di una fenomeno inatteso, l'utilizzo di un argomento che rompe con il sonno intellettuale, e le certezze ormai cristalizzate. Con Spinoza, farà vedere e sorprenderà per il fatto che il mondo è comprensibile e che quindi la nostra mente può prenderne possesso con un piacere che non ha nulla a che fare con la supponenza di esserne padrone. (Meirieu 2014, 12)

Lo «stupore pedagogico» riguarda due aspetti importanti del processo formativo: l'esplorazione e la formalizzazione; è nella dialettica vissuta tramite l'esperienza concreta che avviene il trasferimento e l'acquisizione di conoscenze. Per questo motivo l'insegnante mediatore, l'insegnante regista costruisce con gli alunni tramite l'azione didattica un modello operativo creativo ma anche rigoroso. In questo processo l'insegnante acquisisce una nuova centralità basata sull'autorevolezza e diventa una figura di riferimento significativa del collettivo pedagogico perché sufficientemente vicino ma anche sufficientemente diverso. In quanto tale provoca interesse e curiosità. La situazione di apprendimento, prodotta dal momento pedagogico colto dall'insegnante nella relazione con gli alunni, permette il gioco produttivo tra vincoli e risorse favorendo l'individualizzazione, la socializzazione e

l'attivazione della zona di sviluppo prossimale di ogni alunno ma anche del contesto. Come affermava Lev Vygotskij è proprio giocando sulle apparenti contraddizioni (libertà/responsabilità, educabilità/libertà, direttività/ autogestione, individualità/socialità, principio di piacere/ principio di realtà) e la dialettica storica tra gli elementi del contesto scuola che si formano le soggettività autonome consapevoli delle loro responsabilità sociali.

Il tempo pedagogico e la sua possibile utopia

La scuola è sempre in preda alla disattenzione; non sembra più avere tempo a disposizione per accogliere, ascoltare, mediare e valorizzare. Disattenzione che è anche quella degli alunni; programmi, schede da compilare, tempi procedurali ristretti. Allora, come fare fronte alla disattenzione, alla dispersione alla frammentazione infinita dell'attività degli alunni? Come rallentare senza diventare inattivi? Come saper perdere tempo, come consigliava Rousseau nell'*Emile*, cioè come passare da una pedagogia dell'alta velocità ad una pedagogia della lumaca (Zavalloni)? La crescita della disattenzione e lo sgretolamento dell'interesse presente nell'attuale cambiamento profondo delle posture psicologiche degli alunni, dovuti alla pressione dei media e del sistema dei consumi che produce degli atteggiamenti compulsivi e delle difficoltà di concentrazione, mette in grande imbarazzo l'insegnante che oscilla tra fuga e imposizione. L'uso che ne fanno bambini e adolescenti provoca dei veri e propri fenomeni di ipnosi e di assoggettamento psicologico di tipo fusionale con lo schermo. Il meccanismo psicologico è quello del frazionamento dell'attenzione captata e catturata all'infinito dal bombardamento sensoriale (colori, immagini, rumori). Studiosi come Bernard Stiegler , che parla di disattivazione della capacità di sublimare, e Katherina Hayles, che parla di una «cultura del flusso» che trasforma psicologicamente bambini e adolescenti in spettatori «post-umani» incapaci di controllare la propria attenzione, notano che diventa sempre più difficile favorire l'emergere di una autentica soggettività non alienata. Se da una parte l'insegnante non può competere con l'impatto delle nuove tecnologie che hanno già prodotto

un mutamento antropologico a scapito di una attenzione volontaria e riflessiva, dall'altro deve imparare a gestirle per educare gli alunni ad accedervi in modo adeguato. Come afferma Meireu, la maggior parte dei nostri alunni, il telecomando trapiantato nel cervello, errano in spazi indifferenti, senza riuscire a fissare la loro attenzione su un luogo preciso. Ma come reagiscono gli insegnanti a questa situazione? Per esempio: 1) usando la «pedagogia del cameriere» passando da un banco all'altro sperando in questo modo di captare l'attenzione con il risultato di precipitare in un esaurimento rapido, 2) utilizzando l'ingiunzione sistematica, 3) evitando il confronto e il conflitto, 4) attribuendo agli alunni una etichetta di tipo diagnostico (DSA, BES, comportamento problema) e scaricando in quel modo le loro responsabilità pedagogiche. C'è anche la tentazione di trasformare gli obiettivi della scuola in prerequisiti per giustificare l'esclusione. Si assiste, come nel caso dei DSA e dei cosiddetti BES, alla strutturazione di percorsi specializzati con una forma di medicalizzazione sempre più sofisticate delle difficoltà di apprendimento.

Ma cosa consiglia un atteggiamento pedagogico? Forse bisogna tornare a Jean-Jacques Rousseau – ogni insegnante ed educatore dovrebbe avere l'obbligo di leggere l'*Emilio* – che scriveva: «Giovani maestri, vi predico un'arte difficile: quello di fare tutto non facendo nulla». Ci vogliono delle opportunità, degli spazi e dei tempi di maturazione dell'esperienza che è insieme individuale e collettiva. È anche quello che Célestin Freinet ha chiamato il *tatonnement expérimental*, cioè il fare esperienza in una prospettiva di continua ricerca. Lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo, alternare lavoro manuale e formazione intellettuale, esercitare il corpo e la mente insieme nell'attività pratica della gestione di sé in relazione con gli altri nel laboratorio classe, imparare ad imparare e a decidere nonché ad assumersi le proprie responsabilità. Ma il maestro non può pensare di costringere l'alunno ad apprendere e ad essere attento, deve offrire delle occasioni di crescita e di formazione che facciano emergere la sua soggettività. Si potrebbe dire che deve agire il paradosso pedagogico che è frutto della sua attenta inventività durante l'attività didattica nella relazione con gli alunni. Paradosso che si può declinare in al-

cuni punti:

1) nessuno può imparare a svilupparsi al posto di qualcun'altro;

2) nessuno può imparare a svilupparsi da solo;

3) per imparare a svilupparsi ogni soggetto ha bisogno di condizioni favorevoli che l'educatore deve costruire, creare, inventare e ricreare in continuazione;

4) nessuno può imparare o crescere al posto di un altro ; in questo senso ogni apprendimento è contrario ad ogni logica di addestramento;

5) ognuno può imparare a crescere;

6) non abbiamo mai finito di creare le condizioni favorevoli all'apprendimento e alla crescita.

L'insegnante deve saper costruire dei dispositivi pedagogici produttori d'interesse, curiosità e motivazioni. Ci vogliono anche dei rituali pedagogici operativi che scandiscono l'attività quotidiana della classe: il consiglio cooperativo in classe, la riunione dei gruppi di ricerca, la convocazione dei compagni nel presentare tematiche legate alla gestione quotidiana della classe. Si tratta di organizzare delle pause pedagogiche che favoriscono l'emergere della parola e del pensiero, che favoriscono l'elaborazione dell'esperienza vissuta in classe e l'attivazione del desiderio d'imparare connesso al piacere di comprendere. In questa prospettiva l'atto pedagogico diventa ricerca costante, *tatonnement expérimental*, avventura permanente e esplorazione; si concretizza così una pedagogia dell'attenzione condivisa che favorisce l'accesso al simbolico, quindi alla riflessione e al pensiero.

Il processo di apprendimento è un processo che coinvolge l'insegnante come mediatore attivo capace di produrre azione di senso con tutti gli attori coinvolti nell'esperienza formativa comune in classe. La pedagogia come scienza creativa crea le condizioni dello sviluppo inedito delle possibilità umani tramite l'accesso ai saperi e alle conoscenze. In questa azione fatta di esperienza mediata la soggettivazione passa attraverso la relazione con l'altro, la convivialità formativa e l'aiuto reciproco.

Queste considerazioni ci portano a pensare l'importanza per l'insegnante di riprendersi la sostanza pedagogica della sua professionalità; il che vuol dire non essere subalterno alle discipline

psicologiche e neuropsichiatriche ma essere centrato sul proprio oggetto epistemologico senza essere chiuso ed autoreferenziale. Se l'oggetto epistemologico e operativo della disciplina pedagogica è chiara per l'insegnante nella misura in cui ne possiede i saperi pratici e le conoscenze (quelle anche accumulate attraverso la storia dell'educazione), non teme il dialogo e il confronto con le altre figure professionali e le altre discipline. Ma come affermava Piero Bertolini nel suo libro *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con altre scienze sociali*, occorre costruire le basi di una pedagogia come scienza senza tuttavia «costringerla a seguire i vecchi canoni delle scienze naturalistiche che finivano per sostituire all'esperienza umana autentica una sorta di simulacro di essa». Quello che deve evitare la pedagogia è che «per realizzare una scienza sia inevitabile pensare su una oggettività radicale dalla quale dovrebbe essere espunta la soggettività sia individuale che sociale». Così facendo, come afferma Bertolini, «si rischierebbe, anzi si cadrebbe, in quella che Whitehead definiva in termini di "concretizzazione mal posta" intendendo con essa la sostituzione della realtà autentica con una sua esasperata matematizzazione/oggettivazione». Per Bertolini il «principio di realtà non va inteso come una sorta di gabbia che chiude e che impedisce il movimento dell'andare oltre, ma semmai come l'esplicitazione di vincoli esistenti la cui conoscenza è indispensabile per poterli sempre superare o, aunto meno, per poterli spostare in avanti» (Bertolini 2005, 47). In questo senso la scuola e l'azione pedagogica devono rappresentare lo spazio del possibile, anzi lo spazio del rendere possibile quello che sembra impossibile, il luogo dell'utopia concreta, per usare una espressione di Ernst Bloch. Fare della scuola il luogo dell'utopia pedagogica dove è possibile vivere e sperimentare quello che la società sembra non offrire e non permettere: fare vivere ad ogni alunno, a prescindere delle proprie particolarità, la possibilità di accedere alla propria umanità e al suo aspetto più nobile, la capacità di pensare e di sentire che l'altro diverso da sè è anche simile. Pensata in questi termini la pedagogia fa dell'educazione e dell'istruzione un processo di emancipazione e liberazione umana che si oppone ad ogni forma di reificazione e di disumanizzazione; la pedagogia aperta alle esperienze

vive degli alunni crea gli spazi dell'utopia concreta che forma dei cittadini consapevoli e soggetti attivi della comunità e del suo funzionamento democratico.

Riferimenti bibliografici

Badiou A. (1999), *Théorie du sujet*, Seuil, Paris.
Bakan J. (2012), *Assalto all'infanzia*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
Bertolini P. (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino.
Calvani A. (2013), *Per un'iistruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
Chomsky N. (2000), *Il linguaggio e la mente*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino.
Frances A. (2014), *Prima, non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino.
Furedi F. (2005), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
Gauchet M. (2008), *Conditions de l'éducation*, Stock, Paris.
Goussot A. (2011), *Pedagogie dell'uguaglianza*, Edizioni del Rosone, Foggia.
Goussot A. (2014), *L'educazione nuova per una scuola inclusiva*, Edizioni del Rosone, Foggia.
Goussot A. (2014), *L'approccio transculturale nella relazione di aiuto: il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia e educazione*, Aras edizione, Fano.
Fanon F. (2007), *I dannati della terra*, tr. it., Einaudi, Torino.
Freire P. (2010), *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino.
Hammersley M. (1997), *Educational Research and a Response to David Hargreaves*, in *British Educational Research Journal*, 23(2), pp. 141-161.
Hargreaves D. (1997), *In Defence of Evidence Based Teaching*, in *British Educational Research Journal*, 23, n4, pp. 405-419.
Hayles K. (2012), *How We Think. Digital Media and Contemporary Technogenesis*, Univeristy Press, Chicago.

Herbart J. F. (1973), *Antologia pedagogica*, Nuova Italia, Firenze.
Houssaye J. (2014), *Le triangle pédagogique*, Esf, Paris.
Lessard C. (2006), *Le débat américain sur la certificaion des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence based*, in *Revue Francaise de Pédagogie*, n. 154, pp. 1-13.
Malherbe J. F. (2014), *L'educazione di fronte alla violenza*, tr. it., Edizioni del Rosone, Foggia.
Marradi A., Nigris D. (2010), *Evidenced based medicine: una critica*, FrancoAngeli, Milano.
Meirieu Ph. (2013), *Pedagogia: il dovere di resistere*, tr. it., Edizioni del Rosone, Foggia.
Meirieu Ph., Hameline D. (2009), *L'Ecole, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Esf, Paris.
Meirieu Ph. (2014), *Le plaisir d'apprendre*, Editions Autrement, Paris.
Meirieu Ph. (2013), *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, Esf, Paris.
Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
Stengers I. (1998), *Scienze e poteri*, Bolalti Boringhieri, Torino.
Stiegler B. (2014), *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Orthotes, Napoli-Salerno.
Sue C. (2005), *Evidence Based Practice in Educational Research: a Critical Realist Critique of Systematic Review*, in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n. 3, july, pp. 415-428.
Vasquez A., Oury J. (2010), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto e efficace*, tr. it., Erickson, Trento.
Wallon H. (1975), *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
Zavalloni G. (2012), *La pedagogia della lumaca*, EMI, Bologna.

La missione della scuola

Educare o diagnosticare?

Augusta Moletto, Riziero Zucchi

La dignità della scuola e la medicalizzazione dell'apprendimento

Scuola e Costituzione

Gli attuali fenomeni di medicalizzazione della scuola vanno esaminati alla luce dei suoi compiti, della sua missione, del mandato sociale che l'ordinamento dello stato e la società le attribuiscono.
Il dettato costituzionale all'articolo tre pone come fondamento dell'azione della comunità organizzata, di tutti i suoi organi e quindi della scuola, lo sviluppo pieno della personalità di ciascuno. Questo si pone come compito fondamentale del sistema dell'istruzione e si traduce in un'assunzione di responsabilità pedagogica che indica la via che la scuola deve scegliere. La pedagogia, come scienza che pone l'individuo nelle migliori condizioni per esprimere le proprie potenzialità, è funzionale alle indicazioni legislative e si pone alla base delle scelte riguardanti l'ambito dell'istruzione pubblica e privata.
Nell'ottica della Costituzione fondamentale è il rispetto per la persona e le sue scelte: va costruito un ambito educativo che permetta lo sviluppo dell'individuo. L'ottica è quella evolutiva, e l'evoluzione parte sempre dalla positività delle esperienze. Esamina la situazione data, prende in considerazione le soluzioni più favorevoli. Analizza i processi attuati per raggiungere determinati obiettivi, scarta quelli negativi, adotta quelli funzionali alla crescita. È quanto avviene a livello filogenetico, il processo dell'umanità, e a livello ontogenetico, la storia della persona.

Il processo evolutivo è sempre centrato verso il successo, la positività, l'ottimismo. La soluzione è assata verso la speranza e la fiducia. Le potenzialità sono le capacità non ancora sviluppate, quelle che la storia dell'individuo e la mediazione della collettività gli permetteranno di esprimere. L'ottica è verso le *capabilities*, messe in luce da Amartya Sen, capacità in divenire che il singolo sviluppa con il sostegno dell'ambito sociale, diventando autore della sua vita (Sen 2000). Ognuno impara a guidare la sua crescita che non avviene nell'isolamento ma nel collegamento con gli altri. Le capacità umane hanno dimensione sistemica, dipendono dalla situazione sociale.
La scuola è luogo deputato istituzionalmente a questo sviluppo e fa proprie le strategie funzionali alla crescita. Le è estranea la visione diagnostica e patologizzante. Questa discriminante è ben spiegata in una delle tante biografie della Montessori dove viene approfondito un episodio significativo. Racconta Anna Maria Maccheroni, una delle sue più strette collaboratrici, che Montessori, in quanto esperta di freniatria, venne condotta a visitare una delle tante Ville Azzurre presenti nei manicomi italiani. Rinchiudevano i bimbi diagnosticati matti e tra le classificazioni una era di *sudici*. Lo psichiatra che l'accompagnava aprì lo stanzone spoglio in cui i piccoli raccoglievano briciole dal pavimento, dato che da poco avevano ricevuto la refezione. «Non vede Dottoressa, esclamò l'accompagnatore, che sudici: raccolgono le briciole dal pavimento». Al che la Montessori, medico e pedagogista: «Non si rende conto, dottore, che in un ambiente assolutamente spoglio i bambini con estrema intelligenza stanno compiendo un'azione fondamentale: utilizzano la pinza fine per nutrire il rapporto oculo manuale!» (Giovetti 2009, 21) Le stesse azioni, la stessa situazione portano a conclusioni diverse: l'occhio psichiatrico individua una situazione patologica, l'occhio pedagogico evidenzia un'azione positiva. L'occhio pedagogico appartiene alla scuola, ne è caratteristica discriminante.

Pedagogia, screening e identificazione precoce

Da sempre medicina e pedagogia sono alleate per migliorare la

qualità della vita degli allievi. La lotta alla tubercolosi, le campagne riguardanti i vaccini per malattie invalidanti come la poliomielite, ecc. sono esempi di civiltà e di alleanza scientifico sociale. Vi è stata grande chiarezza: la scuola offriva i suoi spazi e la sua credibilità alla scienza medica che interveniva a livello somatico, lasciando l'ambito cognitivo e formativo alle agenzie formative deputate: scuola e famiglia.

Attualmente vi è confusione di ruoli. La svalorizzazione della scienza pedagogica lascia libero spazio ad atteggiamenti e posizioni che non appartengono alla deontologia docente. Si parte da un paradigma scientifico positivista rivolto alla quantità, rispetto alla qualità, all'individuo invece che alla socialità, alla semplificazione, piuttosto che alla complessità. Contestualmente l'accento viene posto sui problemi invece che sulle soluzioni, sulle difficoltà invece che sulle potenzialità, sulle diagnosi invece che sull'evoluzione e la mediazione. In ambito scolastico entrano dinamiche diagnostico classificatorie attribuite alla sanità che tra le sue competenze non possiede quelle riguardanti l'insegnamento-apprendimento.

La prevenzione è uno dei compiti fondamentali in ambito sanitario. A lungo la medicina si è esercitata nel partire dall'esame dei sintomi precoci che permettono di rilevare in tempo patologie che non scoperte potrebbero esser pericolose. Ma uno degli strumenti più potenti della prevenzione è quello che agisce sulla complessità e sui sistemi, agisce non tanto sui sintomi quanto sulle cause. Parte dalla positività degli stili di vita sani che permettono di non sviluppare le malattie, dal monitoraggio dell'ambiente e della collettività. Un esempio è la campagna di deasbestizzazione partita dal Piemonte ed estesasi a livello mondiale con la bonifica degli ambienti contaminati dall'amianto, fondata sulla consapevolezza che il mesotelioma va identificato tempestivamente attraverso screening precoci, ma la prevenzione più efficace è agire su quanto causa il problema, eliminando il fattore scatenante la patologia.

Un atteggiamento preventivo è stato adottato negli anni '90, quando la scuola, alleandosi con la sanità, si è posta l'obiettivo di lottare contro le tossicodipendenze. L'esperienza ha rapidamente

dimostrato che non si poteva solo partire dalle situazioni a rischio, la scelta è stata di puntare sulla positività, sullo star bene. Lo slogan vincente è stato *Star bene con sé, con la scuola, la famiglia e le istituzioni*.

L'analogia riguarda l'apprendimento che di per sé non potrebbe esser patologizzabile. Il testo di Vygotskij: *Storia dello sviluppo delle funzioni mentali superiori* (Vygotskij 1974) indica nel titolo la profonda modificabilità e migliorabilità delle funzioni che determinano l'apprendimento. Non si può parlare di patologia quanto di crescita e di differenziazione. L'attenzione precoce ai problemi di apprendimento è in ogni caso fuorviante: la personalità del bimbo è in forte crescita, le sue capacità intellettive si modificano continuamente. L'*eterocronia* o sviluppo differenziato nel tempo, diverso per ognuno, è un dato assodato dalle teorie dell'apprendimento. È difficile proporre una *norma* o un *modello*, discostandosi dal quale il bambino viene diagnosticato con difficoltà. Se viene fatto vi è il rischio di arrestarne la crescita e di fissare la difficoltà che viene incorporata. Le conseguenze comportano spesso l'arrendersi dei docenti che devono delegare il loro compito agli esperti e la sofferenza della famiglie che vede il figlio malato.

Ciò non significa un'autoreferenzialità della scuola, chiusa nel fortilizio della didattica, quanto una chiarezza dei ruoli, in modo che tra sanità e scuola vi sia uno scambio positivo, come è avvenuto per l'integrazione scolastica degli allievi in situazione di handicap.

Apprendimento e medicina

Insegnare a leggere scrivere e far di conto è un mestiere che la scuola ha fatto con successo nell'arco dei secoli, fondando sulla fiducia nelle capacità degli insegnanti e degli allievi. La pedagogia e la didattica hanno codificato una serie di *saperi* in evoluzione che costituiscono la dignità di docenti e che non possono diventare patrimonio di logiche diagnostiche. L'apprendimento insegnamento è una relazione umana, basata sulla reciprocità e l'incoraggiamento. Gli strumenti utilizzati per insegnare a leggere e a scrivere sono tramandati da millenni, le prime narrazioni

sulle metodiche della lettoscrittura risalgono all'epoca sumerica. Insegnare a *leggere, scrivere e far di conto* si iscrive nella dignità della scuola e soprattutto nella libertà e nella dignità dell'insegnamento.

Il concetto di diagnosi è assolutamente estraneo all'ambito scolastico. Significa parametrare una persona in base a standard oggettivizzanti, il che nega la relazione educativa personalizzante. È distanziarsi, lasciar da parte l'individualizzazione e la relazione affettiva, verificare se esistono sintomi che concorreranno a costituire una sindrome. In un certo senso la persona viene oggettivizzata, paragonata e classificata. Sono operazioni possibili in ambito somatico, estranee all'ambito della formazione della personalità. Le funzioni mentali vengono considerate *oggetti* che possono esser identificati e studiati più o meno nello stesso modo col quale vengono esaminati oggetti fisici e biologici. Ad esempio l'acquisizione della letto scrittura viene percepita come una *cosa* le cui caratteristiche e il cui sviluppo viene analizzato nello stesso modo della crescita delle membra del bambino. Questa reificazione delle funzioni mentali va a braccetto con metodologie di ricerca di tipo riduzionistico (Clegg 2009). Invece che agire sul sistema si lavora sul singolo visto come responsabile della situazione. Si collegano le funzioni mentali che hanno origine sociale con le strutture neuronali compiendo un salto logico. Tra il cervello e la lettoscrittura vi è una serie di mediazioni e di passaggi di tipo personale e sociale che vengono ignorati e sono la base dell'apprendimento. Se esistono problemi, e in pedagogia non si parte mai dai problemi, questi risiedono nella relazione bambino adulto, alunno insegnante.

Reificazione e riduzionismo hanno portato ai test psicometrici che presentano l'intelligenza come un oggetto nascosto nella testa di una persona che può esser identificato e misurato da una batteria di test riguardanti il quoziente di intelligenza. Bruner sottolinea che «l'intelligenza non è nel cervello ma è nelle relazioni attorno a noi» (Bruner 1997) e Howard Gardner fa sempre sottolinea la pluralità delle intelligenze (Gardner 1987).

La pedagogia attuale in collegamento con metodologia storico culturale offre una visione diversa concettualizzando le funzioni

mentali come una costruzione socioculturale dinamica. L'apprendimento della lettura o della scrittura è attività specifica mediata da una relazione che costruisce strumenti simbolici. Invece di porre il problema riguardante la presenza di un tale *oggetto* nella testa del bambino, l'impostazione pedagogica pone l'accento sulle condizioni e le attività richieste per la costruzione di queste capacità nel bambino. Da questa prospettiva la funzione mentale e l'abilità cognitiva da assumere viene studiata come obiettivo da raggiungere e come strategia personalizzata da proporre nella mediazione dell'adulto insegnante che si adatta alla diversità e alla crescita del minore.

Le dinamiche dell'apprendimento

La Zona di Sviluppo Prossimale

Utilissima nel contesto dell'apprendimento è la nozione di Zona di Sviluppo prossimale teorizzata da Vygotskij negli ultimi anni di vita. L'atteggiamento pedagogico non è mai retrospettivo, volto al passato, opera termini evolutivi volto alle prospettive di crescita, sostenuto dalla fiducia e dalla speranza.
L'osservazione «tradizionale» è quella di focalizzare le capacità individuali presenti nel bambino, mentre la funzione del docente è quella della crescita, lo sviluppo delle competenze tramite la collettività della classe. Le potenzialità si attuano solo nella relazione con gli adulti o con coetanei più competenti. La funzione dell'adulto non è tanto di giudice o di valutatore quanto di educatore, colui che *tira fuori*, che attua la funzione maieutica. Secondo Vygotskij le forme sociali di attività costituiscono la matrice dello sviluppo umano e infantile. Quello che un bimbo può attualmente fare nella cooperazione lo attuerà domani in modo indipendente. Le azioni congiunte di problem solving precedono e parzialmente creano il comportamento individuale nella soluzione dei problemi. Vygotskij ha formulato la legge della sociogenesi delle funzioni mentali superiori per cui le capacità mentali nello sviluppo culturale appaiono due volte, su due piani, dapprima quello sociale, poi quello individuale, prima nelle relazioni

e nella mediazione, come categoria interpersonale, poi all'interno dell'individuo come categoria intrapersonale. Al centro l'interazione con la collettività e l'attenzione ai processi educativi.

Dialettica tra sviluppo e apprendimento

Nella logica del metodo storico culturale vi è il superamento della dimensione piagetiana, legata agli stadi e allo sviluppo, determinato secondo logiche di tipo biologico. Piaget sottolinea che uno dei primi momenti dell'apprendimento è quello della valutazione delle capacità, del livello di sviluppo. La metafora è quella dell'oste che, per versare il vino nel contenitore, si deve accertare della sua capacità per non spargere il liquido. Ne verserà quel tanto che la preventiva valutazione ha determinato.
Per Vygotskij la relazione tra apprendimento e sviluppo è l'opposto. La metafora non è la rigidità della bottiglia, bensì l'elasticità della vescica: più liquido inseriamo più si amplia. Così in ambito cognitivo: più memorizziamo più la memoria aumenta, più impariamo più le capacità cognitive si sviluppano, l'uso potenzia la funzione. Nelle parole di Vygotskij:

> L'istruzione non segue lo sviluppo mentale, come determinato dai test tradizionali, ma lo crea. È utile solo quel tipo di istruzione che precorre anticipa lo sviluppo mentale, la corretta organizzazione dell'istruzione guida lo sviluppo mentale del bambino, fa emergere tutta una serie di processi evolutivi che senza l'istruzione non si sarebbero sviluppati. (Vygotskij 1974)

Le abilità cognitive, sorte apparentemente in modo individuale, hanno origine sociale, in particolare in situazioni formalmente strutturate come la scuola, trascurata dalla teoria piagetiana. I primi concetti, quelli quotidiani, vengono appresi in famiglia, dall'esperienza e costituiscono una strutturazione di base delle funzioni mentali; fondamentale il linguaggio appreso in ambito familiare. L'approccio scientifico razionale amplia e specializza il pensiero quotidiano e permette l'agire del bambino in termini consapevoli e riflessi.

Compito della scuola non è tanto la valutazione del livello esistente. che fissa una situazione e rischia di mantenerla, ma la promozione continua, la valorizzazione delle capacità dell'allievo tramite l'incoraggiamento e la fiducia.
La scuola guarda in prospettiva, non retrospettivamente.

Il valore della mediazione: incoraggiare e rassicurare

Leggere e scrivere è in primis un atto sociale, non solo neurologico, è comunicazione che nasce dal desiderio di collegarsi al mondo con i tanti strumenti comunicativi creati dall'uomo. Chiedere agli insegnanti un'attenzione a una serie di problematiche che sono state trasformate in difficoltà, significa distoglierli dalla loro professionalità e dalla loro umanità di docenti. Professionalità significa aprire orizzonti infiniti di interessi, rivolgersi al cuore e alla mente degli allievi, incoraggiare la loro voglia di esplorare il mondo e loro stessi, giocare con la scrittura e l'oralità, come fa l'infante con la lallazione. Porre l'attenzione su piccole variazioni, identificate come indizi di presunte difficoltà, significa mortificare la loro sperimentazione che gioca sulla diversificazione, il cambiamento, la trasformazione.
Per il docente è perdere di vista la classe nel suo insieme, trascurare l'ottica sistemica in grado di costruire una comunità educante, lasciar da parte la totalità della persona, ridurla a una singola capacità: la lettura o la scrittura e all'interno di questa singola competenza focalizzare variazioni rispetto a una norma. Al docente vengono tolti gli strumenti pedagogici da lui utilizzati, sostituiti da un'ottica diagnostico terapeutica.
L'allievo che riceve una diagnosi di difficoltà di apprendimento vede ridursi il proprio spazio di crescita umana e intellettiva, perché l'accento da parte dell'adulto di riferimento viene posto sugli errori che acquisiscono un'importanza tale per cui egli viene etichettato. Il rischio consiste nell'oggettivare tale situazione. Il bambino seleziona la realtà e le parti della realtà in base alle scelte dell'adulto e l'attenzione rivolta alle particolarità selezionate dalle difficoltà di apprendimento come sintomi, diventa la sua attenzione. Il rischio è fissare la difficoltà che potrebbe esser supe-

rata agevolmente indirizzando i suoi interessi verso altre capacità che lo metterebbero in grado di sviluppare l'autostima funzionale all'apprendimento.

Le dinamiche dell'inclusione

Disgrafia dislessia e inclusione

Tutti uguali tutti diversi. Ma proprio tutti. Un'etichetta isola, discrimina. Il diritto all'attenzione e alla specificità viene stabilito per diagnosi. Non è più attenzione, è prescrizione, terapia. E gli altri? Le diversità sono insieme difficoltà perché devono armonizzarsi, smussando le eccessive specificità. Se vengono ipostatizzate, oggettivizzate da una classificazione, com'è possibile l'interazione e soprattutto il collegamento tra tutti? Ricevendo un preciso mandato da chi è esterno alle logiche della scuola, della materia e della classe com'è possibile creare quelle interazioni che solo una profonda conoscenza delle dinamiche di conduzione di una classe può realizzare? Dinamiche che non possono esser decise a priori in base a indicazioni generiche e generali, ma appartengono a quella sottile dimensione relazionale conosciuta e amministrata da chi vive direttamente una situazione collettiva.
La cooperazione tra pari che permette il superamento delle difficoltà viene ostacolata da una diagnosi che impedisce la reciprocità. Chi ha un'etichetta deve esser aiutato tramite un'indicazione estrinseca, manca la libertà e la spontaneità dell'intervento, vi è sempre una sottile sensazione di impotenza derivante dalla certificazione ufficiale. L'aiuto è anche gioco, simpatia, cameratismo, elementi apparentemente informali, ingredienti necessari per un efficace sviluppo delle capacità. I docenti hanno sempre tenuto in conto anche le difficoltà, ma si tratta di un'attenzione laterale, il focus è sull'alunno tutto e le sue capacità, sulle dinamiche della classe dalla quale emerge il successo del singolo. Etichettare difficoltà di apprendimento significa inserire un elemento dissonante, di disturbo, perché esterno alla professionalità del docente, alla sua competenza alla complessità del sistema classe; inoltre propone sullo sfondo un rischio di profondo conflitto scuola famiglia.

La teoria storico culturale proposta da Lev Semenovic Vygotskij indica che le funzioni mentali dell'uomo dipendono dalle relazioni interpersonali. L'uomo è nella sua essenza un insieme di rapporti sociali e si forma nella mediazione con i simili, viene costruito nelle relazioni che gradatamente prende in carico, contribuendo a costruire se stesso. È formato non solo dall'incontro diretto coi simili, ma dagli strumenti e dai segni che costruisce. Strumenti concreti come l'aratro o strumenti simbolici come il linguaggio. Strumenti foggiati dall'uomo costruiscono l'uomo. I più importanti riguardano la comunicazione che non veicola solo messaggi, ma modifica gli strumenti percettivi e l'intelligenza ad essi connessa.

Uno dei più pervasivi è il mezzo televisivo che ha modificato il modo di essere e di pensare delle giovani generazioni e non solo. Questo cambiamento è tanto più significativo in quanto è stato diffuso senza che se ne studiassero le conseguenze a livello cognitivo e affettivo. La scuola è rimasta sprovvista degli strumenti atti a metabolizzare nel processo educativo l'influenza di quello che viene indicato come lo strumento formativo più incisivo dopo famiglia e scuola. Con conseguenze devastanti, perché i cambiamenti cognitivi e affettivi dei bambini non sono stati attribuiti alla causa, bensì ai singoli e a patologie.

Howard Gardner, influenzato dalle idee di Lev Semenovic Vygotsjkij, sottolinea che non vi è un'unica intelligenza, ma una pluralità di intelligenze, stimolate dalle relazioni e dagli strumenti semiologici (Gardner 1987). Si può parlare di intelligenza sintetica e di intelligenza analitica in relazione alla decodifica degli strumenti comunicativi. Per la lettura è necessaria un'intelligenza analitica che ci pone in grado di distinguere tra i vari segni sulla carta, individuare le parole e identificare i grafemi. Prima dell'avvento della televisione questa intelligenza veniva abbastanza valorizzata: non vi erano tante immagini e ci si esercitava sui cartelloni, sulle scritte grandi, sui titoli dei libri o dei giornali, sviluppando l'intelligenza analitica.

Per le immagini è necessario fare sintesi per avere presente tut-

to il quadro e il campo della rappresentazione e l'intelligenza richiesta è quella sintetica. Le attuali generazioni sono esposte fin dalla nascita a una serie di immagini fisse e in movimento. Sono quest'ultime che sollecitano con maggior intensità la mente assorbente del bambino e stimolano in lui l'intelligenza sintetica. Come sottolinea Antoine de la Garanderie quelli attuali sono «bambini con un atteggiamento visivo», hanno una cultura diversa (de la Garanderie 2001). Chi ha una cultura diversa, se non viene riconosciuta e valorizzata, viene considerato inferiore o malato. La prevalenza della visività nelle nuove generazioni non è stata evidenziata, fatta oggetto di studio pedagogico e di intervento didattico, si è continuato a insegnare come se gli strumenti cognitivi delle ultime generazioni non fossero cambiati per l'influenza dei media. Per la lettoscrittura è necessaria una serie di passaggi cognitivo didattici: dalle immagini derivate dal linguaggio iconico alla rappresentazioni per segni simbolici, per procedere dall'intelligenza sintetica a quella analitica. Un modello può esser quello di partire dalla lingua italiana dei segni in cui immagine e significato simbolico coesistono per riferirsi ai segni non iconici arbitrari come le parole.

È necessario un adattamento della didattica della lettoscrittura, non l'atteggiamento iperdiagnostico alla quale stiamo assistendo, dove su una classe di una trentina di bambini in media due o tre vengono diagnosticati dislessici o con altre difficoltà di apprendimento. Ricerche pedagogiche e sperimentazioni didattiche sono importanti: un'indagine al riguardo è stata condotta da una tesista presso la cattedra di pedagogia sperimentale della professoressa Cristina Coggi dell'Università di Torino.

Il processo di medicalizzazione della scuola

I Bisogni educativi speciali o le Difficoltà specifiche di apprendimento si iscrivono in un processo più ampio che coinvolge le attuale società avanzate, che era stato evidenziato da Ivan Illich nel suo libro *La nemesi medica* (Illich 2004).

È il processo di medicalizzazione che riguarda la trasformazione delle condizioni umane in malattie curabili, come recita il sottoti-

tolo di un testo sull'argomento scritto da Peter Conrad, sociologo della medicina (Conrad 2007).La definizione dell'autore è che la medicalizzazione descrive un processo col quale problemi non di carattere medico vengono definiti e trattati come problemi medici generalmente in termini di malattia o disagio.

Franca Ongaro Basaglia nel saggio *Salute/malattia. Le parole della medicina* (Ongaro Basaglia 2012) definisce la medicalizzazione non solo come espansione quantitativa e qualitativa di quanto i medici si occupano, quanto l'effetto di una separazione artificiosa della malattia non solo dalla salute (da cui è una realtà inscindibile nella condizione umana reale) ma dal contesto sociale e storico che permetterebbe di spiegarla e contrastarla anziché limitarsi a riparare i danni.

La chiave della medicalizzazione consiste nel definire una situazione, estrarla dalla vita normale, tradurla in termini di patologia, farla diventare una situazione, una cosa a sé, comprensibile e trattabile dai tecnici. Non appartiene più alla vita quotidiana, diventa diagnosticabile: comprensibile e accessibile solo a chi ha determinate competenze. Il processo consiste nel passare dal normale al patologico, come indica il testo di Canguilhem (Canguilhem 1998). Questi confini diventano difficili da distinguere quando dal corpo si passa alla personalità o peggio ancora quando si tratta del processo di insegnamento apprendimento. Occorre sottolineare che porre un netto confine tra normalità e patologia è stato a lungo un mito del positivismo (Donghi Preta 1994). Una volta che una situazione diventa diagnosticabile, descrivibile in termini tecnici, si crea un processo in cui il singolo e la collettività vengono spossessati della loro autonoma soggettività, la situazione non appartiene più a loro, ma viene delegata ai tecnici che devono normalizzarla secondo itinerari rigidamente definiti.

La fragilità della medicalizzazione viene rivelata dalla demedicalizzazione. La masturbazione nell'800 era considerata malattia con relativo intervento medico, alla metà del 900 venne derubricata dai manuali medici. Analogamente l'omosessualità venne espunta dal Manuale diagnostico statistico delle malattie mentali (DSM) solo nel 1970.

L'esempio più importante di demedicalizzazione per cui l'Italia

è stata guida nel mondo riguarda la disabilità. Fino agli anni '70 chi aveva un deficit veniva posto in istituti in cui la conduzione e il trattamento erano attribuiti all'intervento medico sanitario. L'alleanza tra genitori e esperti come Adriano Milani Comparetti ha permesso di riconoscere dignità di persona a chi ha problemi, per cui «la presenza di un deficit non significa il deficit di tutta la persona» (Vygotskij 1986), sottolineando il diritto all'integrazione globale, sociale, scolastica, come indica la Legge quadro 104/92. Significativa la demedicalizzazione dei termini operata da Canevaro per cui non si parla più di *portatore di handicap*, quanto di *persona in situazione di handicap*, passando dallo stigma che colpevolizza tutta la persona a una visione sociale in cui tutti diventiamo responsabili del cambiamento di una situazione.

La medicalizzazione focalizza il problema a livello individuale piuttosto che in termini di cambiamento sociale e ambientale. Il problema appartiene all'individuo e deve esser risolto in termini specialistici e tecnici. In tal modo con l'espansione del potere specialistico la medicalizzazione accresce il livello di controllo sociale sul comportamento umano. Alcuni sottolineano che questo tipo sostituisce gradualmente altre forme di controllo sociale. Si è tentato di definire questo atteggiamento medico sociale come «il potere di avere l'autorità di definire certi comportamenti in certe persone» (Conrad, Steiner 1992).

La medicalizzazione è anche legata a fattori sociali specifici delle società ad alto sviluppo economico. Innanzitutto il consumismo. La medicalizzazione richiede soluzioni tecniche che hanno un costo, spesso si collega alla farmacologizzazione. Riguarda anche il voler risultati umani sempre più alti e standardizzati, non accettare la condizione umana fatta di fatica e di dolore, la ricerca dell'edonismo e del successo a tutti i costi.

Il fattore umano viene posto in secondo piano, i risultati ottenuti con grandi sforzi e con la cooperazione vengono svalutati, si desidera ottenere tutto e subito e questo non è responsabilità dei singoli quanto della struttura sociale. Al centro il profitto e i consumi che dettano l'educazione sociale di massa attraverso i media e la pubblicità. La salute appartiene al profitto che subdolamente sottolinea che i risultati vanno ottenuti subito e con poca fatica, tra-

mite l'acquisto della merce. Avviene quella che il filosofo Remo Bodei chiama la colonizzazione delle coscienze (Bodei 2002). Di qua la delega all'esperto che facilmente risolverà i problemi tramite le sue ricette. Subdolo campagne sociale promuovono gruppi di pressione che pretendono la medicalizzazione, le diagnosi di difficoltà.

A livello educativo una volta chi non riusciva era un asino e diventava un paria sociale. Attualmente i genitori si ribellano a questa condizione e la facile soluzione offerta da certi esperti consiste nel diagnosticare i ritardi definendoli difficoltà di apprendimento. In questo modo armati di diagnosi e definizioni i genitori pretendono che la scuola applichi ricette standard decise altrove. La soluzione non è quella rapida e coercitiva prevista dai protocolli bensì quella del *duro maledetto lavoro*, dell'impegno e della fatica come indica don Milani. I suoi allievi si impegnavano tutto il giorno, domenica compresa, ma il segreto consiste anche in un diverso atteggiamento dei docenti. Si passa da un atteggiamento solo valutativo alla valorizzazione di ciascun allievo, cercare di collegarsi con i genitori nella promozione intellettiva e umana dei figli alunni.

Prospettive di demedicalizzazione

Demedicalizzare è possibile, riprendendo semplicemente la dignità della scuola proposta dalla Costituzione, riaffermandone il ruolo contro ogni intervento esterno. La scuola è il luogo della formazione e dell'apprendimento. Questa è' la sua missione. Ridare stima e rispetto agli insegnanti, alla loro centralità e professionalità non si ottiene facendo screening di tipo psicologico, partendo dalle difficoltà, quanto promuovendo valori umani partendo dalla positività. Sottolineando che la scienza propria della scuola è la pedagogia che mette in grado le persone di esprimere le loro potenzialità. Costruire attorno alla scuola un nuovo consenso sociale partendo dai cittadini genitori. Proponendo il patto educativo scuola, famiglia, società, che faccia della scuola il luogo di ricomposizione di una comunità educante in cui si lavora alla formazione delle giovani generazioni.

Di fronte alle sfide poste dalla medicalizzazione la scuola si deve interrogare sul suo ruolo e sulla sua funzione adeguata ai tempi. Riprendere la sua funzione autonoma di critica ad un certo tipo di società legata all'edonismo e al consumismo. Prenderne le distanze. Partendo dal titolo di un testo scritto da Erich Fromm, *Essere o avere*, compito della scuola è quella di insegnare ad *essere*, la formazione attraverso l'apprendimento. Una funzione alla quale ha dato una dimensione reale don Lorenzo Milani, creando una figura di docente in grado di agire nella scuola utilizzando contemporaneamente rigore e tenerezza. A Barbiana non vi era lo spauracchio della valutazione continua come viene preteso dalle attuali indicazioni ministeriali, che mettono in primo piano i risultati invece che i processi di formazione, l'apprendimento individualistico invece che la cooperazione, il successo invece che la formazione e la disponibilità umana.

In questa direzione si parte dalla valorizzazione e dalla relazione, sono i termini scientifici in cui Vygotskij pone la questione dell'apprendimento, che non può esser che cooperativo. La promozione umana sottolinea che ogni ragazzo è un valore in sé. La professionalità dell'insegnante è valorizzare le potenzialità di ogni allievo partendo dai punti di forza, mettendole al servizio degli altri. Non focalizzare la propria attività su screening che non appartengono al bagaglio culturale scolastico, bensì a quello medico.

Questa impostazione didattico pedagogica produce una nuova frontiera della professionalità docente. Significa dare risposte a una vecchia domanda che spesso si pongono gli insegnanti: essere educatori o giudici. Un tempo si rispondeva dividendo la classe in buoni o cattivi, in alunni bravi o pessimi, assolvendo alcuni con la promozione o punendo altri con la bocciatura. Attualmente si vuole creare la figura dell'insegnante terapeuta che individua dai sintomi i ragazzi da inviare alla diagnostica, delegando la propria capacità di giudizio ad esperti esterni.

Il presente-futuro è un insegnante che riprende le proprie prerogative in una visione ampia, sostenuta socialmente. Come sottoli-

nea Vygotskij l'apprendimento genera lo sviluppo delle funzioni mentali, il compito di crescita della famiglia si salda a quello della scuola. La funzione dell'insegnante non è diagnostico terapeutica, bensì valorizzazione della persona nella sua unità psicofisica. La crescita avviene nella relazione positiva tra minore e adulto. È legato al fattore emotivo. L'allievo cresce solo se si sente amato, se si sente valorizzato. Non può reagire positivamente di fronte a chi lo osserva e lo studia con la lente dell'entomologo per scoprire disagi, problemi o difficoltà. Ognuno ha difficoltà o problemi ma questo è funzionale alla socializzazione, alle dinamiche cooperative. Siamo gli uni complementari agli altri. Il limite di un allievo è compensato dalla relazione con un altro allievo più competente. Non è necessaria solo la valorizzazione della persona partendo dai punti di forza, ma la creazione di una classe unita fondata sulla cooperazione. L'ambiente più favorevole all'apprendimento è quello fondato sulla diversità, su di una classe disomogenea in cui si genera l'aiuto reciproco. La seconda legge della termodinamica può esser applicata ai gruppi sociali. L'entropia, la stasi, l'immobilità può esser risolta solo attraverso il collegamento tra le diversità. La differenza di potenziale genera elettricità, la differenza di livello genera energia, ecc. Così allievi diversi possono costruire comunità educanti in cui si genera l'aiuto reciproco, in questa dinamica viene risolto il problema della disciplina attraverso relazioni positive che, finalizzate all'apprendimento e all'aiuto reciproco, diventano il collante della classe. Non vi sono rivalità, si crea quell'armonia che solo la collaborazione può determinare. In questa prospettiva l'insegnante riprende la sua centralità. La differenza di potenziale può generare il fulmine, quella di livello l'inondazione. È l'insegnante con la sua mediazione e la sua autorevolezza benevola che permette l'organizzazione della classe in senso cooperativo. Non è una novità, Vygotskij propone le ragioni scientifico neurologiche del collegamento dell'alunno più competente con quello meno competente, le tecniche Freinet sulla cooperazione sono state diffuse in Italia dal Movimento di Cooperazione Educativa, uno dei cardini della Scuola di Barbiana è la collaborazione costante tra gli allievi più grandi e quelli più piccoli. In tal modo non vi è più la ricerca ossessiva della difficol-

tà nel singolo che diventa una risorsa trasformando le relazioni tra gli allievi e tra allievi e docenti.

La difficoltà è funzionale all'apprendimento

Trasformare le difficoltà in risorsa significa riprendere il senso della scuola come ambito della formazione umana. L'essenza dell'uomo non è la forza o la perfezione ma la debolezza e l'imperfezione. Il titolo dell'autobiografia di Rita Levi Montalcini è *Elogio dell'imperfezione*. L'uomo tra tutti i viventi è l'essere più debole e imperfetto. Non ha la pelle dell'elefante, le zanne della tigre, la velocità della gazzella. Gli altri animali in poco tempo sono adulti e compiuti, l'uomo è l'animale neotenico, quello che si sviluppa con maggior ritardo. Eppure questa incompiutezza e questa debolezza sono state la sua forza, ha sviluppato strumenti, abilità, mezzi comunicativi per supplire a questi problemi. Ha costruito una socialità che gli permette di sviluppare complementarità.

La difficoltà non è un problema è una risorsa che non va ipostatizzata o sottolineata col rischio di reificarla di farla diventare un ostacolo. La difficoltà è parte dello sviluppo umano fa parte della normalità, anzi costruisce normalità. Tutta la vita è risolvere problemi proponeva Popper. Oggettivare le difficoltà, sottolinearle significa opporsi alla crescita, all'evoluzione umana che avvengono grazie al superamento delle difficoltà. Nell'ambito dell'apprendimento le difficoltà sono funzionali alla crescita cognitiva. Se non ci fossero difficoltà di apprendimento la scuola e la mediazione dei docenti non avrebbe senso. Il medicalizzarle significa stravolgere il senso dell'insegnamento che è continuo affrontare e superare difficoltà; si toglie alla scuola, affidandolo ad altri esperti, il nucleo fondante la crescita che è lo sforzo dell'allievo assistito dal docente di impegnarsi, di far appello alle sue forze. Estrarre la difficoltà dalla normalità significa togliere alla scuola lo strumento di crescita più importante. *Per aspera ad astra* dicevano i nostri maggiori e questo concetto rimane ancora fondante. La difficoltà non è un specificità da eliminare curare o guarire è un dono che ci aiuta a crescere. Se la inseriamo in un'ottica medica, diagnosti-

candola, curandola patologizzandola, diventa ostacolo, perde la sua ragione evolutiva. Formare una generazione di docenti alla demonizzazione del sacrificio e della fatica attraverso la medicalizzazione delle difficoltà significa perdere una generazione di studenti, abituarli ad affrontare le difficoltà solo se assistiti da esperti, non in modo autonomo o collettivo. Si genera fragilità e narcisismo in cui si perde il senso della formazione della personalità attraverso l'impegno.

Patto educativo scuola famiglia tramite la Metodologia Pedagogia dei Genitori

La medicalizzazione dei problemi è parte della cultura di questa società, come è stato sottolineato. Viene diffuso il concetto del no limits, dell'individualismo, del narcisismo. Le merci del consumismo devono risolvere i problemi delle persone. La pubblicità diffonde la cultura del tutto facile, grazie all'acquisto, e questo diventa morale corrente. Forze potentissime si oppongono alle agenzie formative principali, la scuola e la famiglia che modellano la persona attraverso lo sforzo, l'impegno, la difficoltà come palestra di vita. Se i ragazzi sono l'acqua genitori e docenti sono la forma dell'acqua che la costringe, ma contemporaneamente le propone una configurazione, un aspetto che pian piano il minore assumerà, facendola proprio, cambiandolo, modificandolo, attribuendovi l'impronta della soggettività. Continuando la metafora le parti del contenitore devono esser ben connesse per impedire che il liquido si sparga. Così scuola e famiglia si devono collegare strettamente per proporre una formazione coerente. Se scuola e famiglia collidono chi rimane schiacciato è il figlio alunno.
La medicalizzazione comporta possibilità di conflitto scuola famiglia perché propone un elemento estrinseco alla pedagogia di genitori e docenti: la patologizzazione dell'apprendimento. Apparentemente sia alla famiglia che alla scuola medicalizzarlo sembra una soluzione. I genitori, nel loro orgoglio di formatori, non hanno un figlio che non riesce, che non si impegna, gli scarsi risultati scolastici dipendono da una patologia, da qualcosa che va al di là delle sue e delle loro competenze. Se prima si senti-

vano offesi e colpevolizzati ora la diagnosi li assolve e propone una via sicura di salvezza, una terapia. Hanno un documento che giustifica gli scarsi risultati del figlio e una linea di intervento stilata da esperti che ope legis va applicata. Nella circolare si parla di strumenti compensativi e misure dispensative che devono esser attuate dalla scuola. Viene bypassata la programmazione, esce dalla comunità educante un componente che ha bisogni diversi speciali per il quale occorre fare un programma speciale. In un certo senso il docente viene esautorato dalle sue competenze didattiche. La pedagogia indica come punto di partenza le competenze dell'allievo, non le problematiche, il suo inserimento nel tessuto del collettivo classe, non la fuoriuscita dal contesto tramite un'etichetta garantita dalla sanità. Le indicazioni suggeriscono una linea didattica unidirezionale fondata sul disimpegno e la riduzione del carico di lavoro. Ricorda la facilità con la quale nei tempi della scuola idealistica di Giovanni Gentile si dispensavano gli allievi dalla cura fisica del corpo, adducendo spesso lievi difficoltà.

Dal punto di vista evolutivo la costruzione anche cognitiva della persona avviene non limitando, quanto potenziando l'individuo attraverso la via impegnativa e dignitosa dell'affrontare problemi e difficoltà Sostiene Vygotskij che se l'apprendimento determina lo sviluppo occorre esser sempre un passo avanti. Se l'uomo è un insieme di rapporti umani e le funzioni mentali sono prima una relazione e poi un'interiorizzazione, il rapporto più fruttuoso è quello coi compagni che per collaborare con lui hanno il bisogno di sentirlo come loro, non etichettato e quindi in grado di interagire normalmente, di vederlo anche nelle sue capacità, dato che l'interrelazione è anche reciprocità. L'allievo diagnosticato vede ridursi il campo d'azione perché spesso avverte uno stigma che rischia di coinvolgere tutta la sua personalità. Non è Giovanni, Piero, Isabella, Maria, ma un dislessico, un discalculico, ecc.

Per il docente è un cambio di paradigma, non si deve partire dalle capacità, quanto dalle difficoltà, non da quello che esiste, sul quale far conto, quanto dalle difficoltà. Non dalla totalità della persona, quanto da uno o più problemi. Il compito che gli dà la scuola è quello di farsi detective, partire non dalla totalità o dalla

complessità ma dai sintomi, per consegnare la persona ad altri esperti che non appartengono all'ambito scolastico. La cooperazione istituzionale tra ambiti diversi avviene nel riconoscimento delle competenze delle specificità professionali. Diagnostica, screening e terapie non appartengono alla professionalità docente. La competenza è sull'apprendimento che nella sua complessità e specificità non può esser diagnosticato, tantomeno da esperti di un'altra disciplina che non sia la pedagogia o la didattica. Questa impostazione non solo mortifica la specificità professionale del docente, ma induce alla delega alla deresponsabilizzazione, in quanto l'ambito sanitario ha molto più potere dell'ambito scolastico che da troppo tempo viene caricato di enormi responsabilità educative con la contemporanea sottrazione di risorse.

Si ritorna quindi all'alleanza con la famiglia fondamentale per la demedicalizzazione. Una strada possibile è quella indicata dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori. Si tratta di un itinerario metodologico che parte dalle basi epistemologiche che riconoscono le competenze e le conoscenze educative dei genitori. Hanno il sapere dell'esperienza che ha lo stesso valore ed è complementare rispetto a quello degli esperti che si occupano dei figli. Conoscono la specificità dei figli in termini genetico evolutivi e la esprimono attraverso la narrazione degli itinerari educativi compiuti con loro. La scuola per effettuare in patto educativo paritario deve riconoscere e valorizzare queste competenze riconoscendo nella famiglia un partner indispensabile con dignità pedagogica. Come propone il testo che indica i fondamenti e le linee guida (Moletto Zucchi 2013) la Metodologia è strutturata in azioni finalizzate alla raccolta, pubblicazione e diffusione delle narrazioni degli itinerari educativi compiuti dai genitori, come cittadinanza attiva, capitale sociale e strumenti di formazione degli esperti che si occupano di rapporti umani.

La parte scientifico metodologica è accompagnata da Strumenti che permettono di applicare la Metodologia. Classe per classe i genitori presentano agli altri genitori e ai docenti i loro figli partendo dalla positività e dai punti di forza, creando una cultura dell'approccio positivo alle capacità. Il Gruppo di narrazione che ha connotazioni pedagogiche, non è un gruppo di auto mutuo

aiuto, non ha conduttori, anche i docenti che lo desiderano si presentano come figli o come genitori. Si crea un terreno comune, quello della genitorialità educante, in cui si esaltano le sue specificità educative. Il tempo scuola si collega a quello famiglia. Non vi sono discalculici, disabili o problematici, vi sono minori in formazione attorno ai quali si saldano le dignità formative riconosciute di genitori e docenti. Di fronte al compito di crescere assieme personalità in divenire i problemi specifici vengono ridimensionati, diventano quotidianità e normalità. Si chiariscono le competenze di scuola e famiglia, attribuendo ai genitori il compito di crescita nella quotidianità e alla scuola quello di formazione attraverso l'apprendimento. L'etica del riconoscimento reciproco permette alla scuola di sentirsi più serena perché rafforzata nella sua dignità e nelle sue competenze, la famiglia riacquista un ruolo che non è quello di rivendicazione, ma di collaborazione reale. Al centro il figlio alunno visto nella sua personalità globale, nelle sue capacità. La famiglia acquista dalla scuola un'ottica sociale, il problema non è più *come va mio figlio?*, ma *dove vanno i nostri figli alunni!* La scuola impara dalla famiglia la specificità del figlio e soprattutto a considerarlo nella sua globalità e nelle sue capacità. Metodologia Pedagogia dei Genitori non è un progetto imposto ma una cultura quella della collaborazione scuola e famiglia partendo dalla positività, con la sicurezza che il successo formativo dipende dall'accordo tra gli adulti di riferimento: docenti e genitori.

Riferimenti bibliografici

Bodei R. (2002), *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Feltrinelli, Milano.

Bruner J. S. (1997), *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano.

Canguilhem G. (1998), *Il normale e il patologico*, tr. it., Einaudi, Torino.

Clegg J. W. (2009), T*he Observation of Human Systems. Lessons from the History of Anti Reductionist Empirical Psychology*, Transaction, London.

Conrad P. (2007), *The Medicalization of Society*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
Conrad P, Schneider J. (1980), *Deviance and Medicalisation. From Badness to Sickness*, Mosby, St. Louis.
de la Garanderie A. (2001), *Les grands projects de nos petits*, Bayard, Paris.
Donghi P., Preta L. (1994), *All'inizio era la cura*, Laterza Bari.
Gardner H. (1987), *Formae mentis*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
Giovetti P. (2009), *Maria Montessori. Una biografia*, Edizioni Mediterranee, Roma.
Illich I. (2004), *Nemesi Medica*, tr. it., Bruno Mondadori, Milano.
Moletto A., Zucchi R. (2013), *La Metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
Ongaro Basaglia F. (2012), *Salute/malattia. Le parole della medicina*, Alpha Beta Verlag.
Sen A. (2000), *Development as Freedom*, Knopf, New York.
Vygotskij L. S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni mentali superiori*, t. it., Giunti, Firenze.
Vygotskij L. S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, tr. it., Bulzoni, Roma.

Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni

Stefania Pinnelli

Il contesto normativo di riferimento

In Italia la tutela degli alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento è rimasta a lungo disattesa. Il primo riferimento normativo risale alla Circolare Ministeriale del 5 ottobre del 2004, denominata «Iniziative relative alla Dislessia» in cui per la prima volta si fa riferimento alla dislessia, si invitano i docenti ad adottare strumenti compensativi e dispensativi - al fine di evitare ricadute negative dal punto di vista sia didattico che emotivo - si forniscono alcune indicazioni sulla valutazione e si invitano le scuole ad attivare iniziative di formazione.
A questa prima disposizione sono poi seguite altre note e circolari e alcune Regioni, tra cui la Puglia, nell'ambito della loro competenze in materia di diritto allo studio, e in assenza di una legge statale, hanno emanato leggi regionali di tutela degli alunni con DSA[1]. Con l'approvazione della legge n.° 170 dell'8 ottobre 2010, entrata in vigore il 2 novembre 2010, si colma un vuoto normativo: viene conferito valore a tutte le norme amministrative precedentemente emanate e si delinea in maniera chiara ed univoca a livello giuridico, oltre che diagnostico, l'ambito dei DSA, ossia i Disturbi Specifici di Apprendimento[2]. In particolare, in coerenza

1 In Puglia la Legge Regionale del 25 febbraio 2010 all'art. 52 «Interventi in favore di persone affette da dislessia e da disturbi specifici dell'apprendimento», prevede l'identificazione precoce dei DSA, la sensibilizzazione di insegnati e genitori sulla problematica, la garanzia del successo scolastico tramite l'adozione di adeguate misure di supporto, l'acquisto, nelle scuole, di strumenti informatici e tecnologici per l'ausilio per favorire i percorsi didattici degli studenti. Legge Regionale 25 febbraio 2010, n. 4 ,«Norme urgenti in materia di sanità e servizi sociali», in http://www.regione.puglia.it/index.php?page=burp&opz=getfile&file=s1-4.htm&anno=xli&num=40

2 Le stesse Indicazioni nazionali per il curricolo del 2007 non fanno esplicito riferimento ai DSA anche se si sottolinea la necessità di adottare strategie educative che tengano conto della complessità , della ricchezza e della specificità della persona. I*ndicazioni Nazionali*

con gli indirizzi della comunità scientifica e del dettato costituzionale, si riconoscono le difficoltà che le persone con disturbi specifici di apprendimento incontrano nel loro percorso scolastico e si prevedono, per gli alunni debitamente certificati con DSA, una serie di interventi di tutela del diritto allo studio e di promozione del successo formativo.

L'iter attuativo della Legge 170 sarà poi completato con l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni «Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)», del 25 luglio 2012 e, infine, con il Decreto Interministeriale MIUR-MS con il quale si adottano le «Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA» del 17 aprile 2013. Nel Decreto citato, il D. M n. 5669 contenente le disposizioni attuative della Legge, vengono puntualizzati alcuni elementi cruciali da attenzionare: le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto al corretto processo di insegnamento/apprendimento, le forme di verifica e di valutazione. Elementi che sono approfonditi ed esplicitati nelle allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

Il 27 dicembre 2012 la Direttiva Ministeriale e la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento vengono inseriti nell'ambito della più generale normativa sui Bisogni Educativi Speciali (BES) e del nuovo scenario che viene a delinearsi e «i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003», fatti propri dalla legge 170/20110, vengono estesi a tutti gli alunni che presentano la richiesta di una attenzione speciale.

In questo contributo non entro nello specifico dell'acronimo BES[1],

per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, MIUR, settembre 2007, in http://archivio.pubblica.istruzione. it /normativa/2007/ alle- ga ti /dir_310707.pdf

1 Bisogni Educativi Speciali è la traduzione di Special Education Needs, la cui definizione proviene dagli Education Act inglesi, emanati dal 1995 in poi e tradotti in pratica nei Code of Practice e in particolare nello Special Educational Needs and Disability Act del 2001. Si ricorda che l'Inghilterra, a differenza dell'Italia, non ha una normativa specifica sull'integrazione scolastica, pertanto nei SEN rientrano tutte quelle difficoltà che in Italia sono già tutelate dalla Legge Quadro 104 del 1992. Inoltre il significato di *Education* in lingua

o della legittimità di alcune difficoltà di apprendimento ad essere accorpate ad esso, né di come, talvolta, le traduzioni letterarie dall'inglese all'italiano e l'importazione selvaggia di definizioni estere non rendano giustizia di un percorso e di un traguardo già consolidato in contesto nazionale che, con una riflessione maggiore, si potevano evitare. Ciò su cui vorrei soffermare il discorso e relativamente all'impatto che questi percorsi normativi hanno avuto sulla scuola, proporre un'analogia circa le reazioni provocate e riflettere sulle azioni che occorre mettere in campo.

L'impatto

Il percorso innanzi brevemente tracciato nella scuola attuale ha portato con sé, accanto ad evidenti modificazioni nei diversi campi del sapere e della vita quotidiana, anche la necessità di constatare come il bisogno di sicurezza (Maslow, 1954), resta l'elemento intorno al quale ruota la vita quotidiana anche nell'era della globalizzazione. Le trasformazioni in atto nel sistema scolastico italiano, la prospettiva della scuola inclusiva che amplia la cultura dell'integrazione, ripropongono una sfida essenziale che si riferisce ai bisogni di: rendere più scientifica l'agire didattico, troppo spesso sentito come pratica derivante da una tradizione indiscussa incapace di riflettere su se stessa, di riflettere sulle pratiche educative in un'ottica di verifica e di controllo della loro efficacia in modo che tale controllo e i risultati che ne possono derivare possano costituire un patrimonio comune di conoscenze condivisibili, di assumere nella pratica didattica le risultanze della ricerca scientifica sui modi di funzionare della persona (mente, corpo ed emotività) impegnata in compiti di apprendimento complessi.

Tale clima ha generato diversi effetti sul sistema scolastico. In alcuni casi ha sollecitato e in molti casi di risvegliato l'esigenza, da parte delle comunità scolastiche, di formazione e di aggiornamento. In ottemperanza al percorso normativo le scuole hanno agito una formazione partecipata e finalizzata che avrebbe dovu-

anglofona non è assimilabile al lemma italiano *educazione* ma meglio a quello di *formazione*.

to avere sempre e non eccezionalmente, l'effetto di definire competenze nuove e diffuse nei contesti didattici e di attivare processi progettati e consapevoli di didattica inclusiva scientificamente supportata. In molte situazioni ciò è stato: si è costruita la partecipazione alla formazione in servizio, si è riscoperto il portato dell'azione dell'insegnante ben oltre la disciplina e si sono innestate prassi eccellenti di revisione critica del proprio operato in un'ottica maggiormente cooperativa e interdisciplinare.

In quelle realtà in cui la Circolare dell'8 marzo è stata costruttivamente discussa, mediata anche da figure di dirigenza scolastica competente, essa ha sollecitato la consapevolezza da parte del corpo docente, dell'importanza della propria funzione riportando attenzione sul senso di responsabilità educativa condivisa e sulle competenze dell'insegnante.

Il Documento ministeriale ha fortemente risvegliato la responsabilità dell'insegnante nel leggere e interpretare le difficoltà vissute dagli alunni, nel riconoscere l'oggettività del loro eterocronico sviluppo, responsabilità nel mettere in moto un processo di conoscenza che superi il didatticismo per diventare professione di cura educativa, di ascolto attivo, di osservazione sistematica e di relazione d'aiuto, responsabilità nel costruire contesti educativi in prospettiva inclusiva, non riservata a categorie chiuse di individui, né affidata ad «esperti di troppo» (Illich 1978).

In altre situazioni invece, il clima di cambiamento e di rinnovamento è stato vissuto come un'occasione per far riemergere una «tentazione» storica della scuola ossia la convinzione ipocrita che un approccio specialistico ai disagi sia preferibile in ordine a garantire il massimo possibile all'allievo con bisogni formativi speciali e in ordine a garantire a tutti gli altri allievi il percorso formativo *standard*. Si tratta per l'appunto di una tentazione storica che ha precedenti illustri periodicamente emergenti nonostante la forte e continuativa legislazione nazionale sull'integrazione scolastica. La prospettiva culturale epurativa latente, le sempre più complesse situazioni di vita scolastiche aggravate da tagli finanziari, da strutture inadeguate, da una delegittimazione del ruolo docente e da una svalutazione della funzione educativa della scuola. A fronte di tale complessità la scuola si trova a

fronteggiare problemi non risolvibili con i mezzi e gli strumenti didattici tradizionali e consolidati: problemi relativi al diverso capitale culturale degli alunni al loro ingresso nella scuola o nel passaggio da un ordine di scuola all'altro e alla necessità di rilevare tale diversità e farvi fronte, problemi di dispersione scolastica, problemi relativi all'aggiornamento dei contenuti culturali da trasmettere, problemi relativi a un modificarsi parallelo del ruolo e della funzione dell'insegnante.

La reazione

Come si è detto citando Maslow, il bisogno appartiene all'uomo e il senso di incertezza e di paura sono talmente radicati che la ricerca di soluzioni e rimedi è altrettanto imprescindibile e atavica. Nella storia dello sviluppo dell'uomo questa ricerca di soluzioni è stata orientata prevalentemente verso la religione e la medicina le quali, per ragioni diverse, assolvevano ad una funzione salvifica e riparatrice.

Come abbiamo esplorato in altri contesti, nella società moderna anche la tecnologia ha assunto questa aurea taumaturgica (Pinnelli 2010), con l'avallo di quella modalità di pensiero infantile e che rimane come traccia latente anche nell'adulto, definita pensiero magico (Vico 1980). Il *pensiero magico* non ha distorsioni o fraintendimenti concettuali, ma distorsioni nelle attese e negli eventi futuri che si prospettano al soggetto (Pinnelli 2010, 43). È un pensiero che non segue la logica deduttiva causa-effetto ed un'organizzazione temporale e spaziale (Monaco 2003). Tale funzione, tanto per la religione, quanto per la medicina e la tecnologia, nel confronto con la disabilità e con i deficit, hanno rappresentato e ancora in molti casi rappresentano, le uniche stampelle di sostegno, finendo per diventare le categorie interpretative della persona. La famiglia del soggetto disabile è sovente esposta a questo rischio e ricerca soluzioni taumaturgiche che neghino il problema e offrano la magia di una guarigione. I ragazzi e le famiglie vengono proiettati in un mondo di aspettative fantastiche e irreali e il computer viene visto come l'oggetto in grado di annullare la patologia e di compensare le mancanze funzionali e

psicologiche.
La complessità e talvolta fragilità del sistema scolastico, aggravato dall'estrema variabilità di situazioni affrontate tutti i giorni in classe, l'arrivo di norme e circolari innanzi descritte sulla scuola, hanno contribuito a definire una reazione difensiva da parte della scuola, facendo riemergere come si è detto, la tentazione epurativa, e affidando a figure professionali specialistiche la cura degli alunni in difficoltà. In particolare, complice in alcuni casi anche il vuoto culturale generale, si è ritenuto di agire produttivamente delegando al clinico, responsabilità, competenze e impegno che apparterrebbero alla comunità scolastica. Una certa dipendenza dalla diagnosi ha portato a trasformare ogni azione, ogni proposta, in «terapia» , nella convinzione di fornire, in questo modo un percorso «sicuro» (Canevaro 2014, 50).
La deriva medicalizzante che la normativa sui BES e sui DSA ha assunto è conseguenza del clima di incertezza e difficoltà generale che la scuola vive, della fragilità della funzione docente nel riconoscimento professionale, nonostante la premessa chiara e inequivocabile delle Linee Guida che rimandano ad un richiamo alla specificità e complessità della persona, alla «cura» educativa, «a porre al centro delle proprie attività e della propria cura la persona […]» nella definizione e realizzazione delle «strategie educative e didattiche che devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione».
Un processo analogo è stato vissuto dalle comunità scolastiche a partire dalla fine degli anni '80 con l'arrivo della informatizzazione della scuola. I piani nazionali di sviluppo informatico, le innovazioni lanciate dall'area di ricerca delle *tecnologie didattiche* e successivamente della *media education*, hanno impattato nella scuola come un cambiamento che, nella solita logica degli specialismi, necessitava per essere assimilato, di competenze e formazione specialistica affidata nella maggior parte dei casi a guru informatici o ad ingeneri che hanno contribuito a formare le competenze tecniche di base, istillando un lessico di settore, puntando su priorità di efficienza, velocità di elaborazione e

standard informatici elevati e di frontiera. La formazione sulle ICT (*Information Communication Technology*) così concepita non ha traghettato la classe docente verso quelle competenze tecnologiche e metodologiche che avrebbero realmente dovuto metterla in condizione di agire secondo un modello didattico e pedagogico migliorato e ottimizzato da quel valore aggiunto che: la comunicazione multimediale, la struttura concettuale dell'ipertestualità e la flessibilità strumentale che le tecnologie della comunicazione possono dare. L'impatto, cioè, sul piano metodologico e sulla funzione didattica delle ITC è stato solo parziale, non riuscendo, nella maggior parte dei casi, a superare il livello strumentale rispetto alle discipline per diventare ambienti di promozione del pensiero critico e di competenze, mediatori per il potenziamento delle funzioni superiori e delle strategie di studio. Il computer è diventato il fine e non il mezzo.

Analogamente in questi anni a valle delle Circolari, la soluzione è stata vista nel ricorso ad esperti esterni, nella categorizzazione in acronimi nosografici degli alunni, nella delega ad approcci medici che, dietro l'illusione di promuovere l'inclusione hanno accentuato le differenze e la distinzione tra normale e diverso. Parimenti il PDP (Piano Didattico Personalizzato) è stato compreso non come strumento guida dell'organizzazione didattica ma è diventato «il fine» da raggiungere, in molti casi un atto burocratico. Così dal riconoscimento delle differenze come base del principio di eguaglianza, si è passati ad una logica differenzialistica, che stigmatizza in modo sofisticato e accentua le diseguaglianze, dalla logica della responsabilità sociale della scuola autrice di promozione dell'equità di accesso ad un sistema di produzione di abilità e capacità che siano «di successo» nel mercato del lavoro.

Si è assistito, sovente, negli ultimi anni ad una caccia alla diagnosi e successivamente alla prognosi che si traduceva, in molti casi, nella attuazione di un palinsesto di intervento per l'alunno (BES/DSA/ADHD/DOP), come se lo scopo delle norme fosse quello di riferire ogni alunno ad uno *standard*. Piuttosto che accogliere le norme del legislatore come un'occasione per agire un processo di rinnovamento metodologico e di presa di coscienza, anche etica, del compito educativo, in ordine a costruire una education for all,

fondata sulla pedagogia istituzionale e sulla logica della speciale normalità. Si è perso di vista che il processo di insegnamento-apprendimento è anzitutto relazione, un processo complesso che fa dello spazio classe un laboratorio interattivo permanente, e dell'insegnante colui che ha come mission quella di garantire l'accessibilità all'apprendimento per tutti e non l'adattamento di pochi. È venuta meno la dimensione pedagogica del lavoro dell'insegnante, trasfigurata in alcuni casi a operatori sanitari di primo livello. Dietro la retorica delle nuove «strategie inclusive» emerge un sistema che ridefinisce chiunque fuoriesca dai rigidi paradigmi di apprendimento come bisognoso di un progetto educativo «speciale», non normale quindi. «Inclusione dell'altro significa […] che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere» (Habermas 1998, 10).
L'approccio medicalizzante ha un rischio implicito, esso può condurre verso la concezione del processo inclusivo come processo assimilatorio che pone dinanzi due possibilità, estreme ma entrambe difettose, o la differenziazione o la normalizzazione. Il compito pedagogico e la finalità educativa guardano invece verso tutto ciò che c'è nel mezzo, la necessità dell'inclusione dell'altro, di ogni altro, entro una comunità universale di condivisione, che valorizzi tanto le uguaglianze, quanto le diversità.

L'azione e i contesti

Sembrerebbe che la scuola, esposta ai diversi shock di cambiamento che nel corso delle numerose riforme sono stati proposti, e confrontandosi con le innegabili istanze e difficoltà di cui gli studenti sono portatori, abbia reagito, come direbbe Bruner, con una «metafora precauzionale» difensiva e di natura emotiva piuttosto che concettuale che porta ad escludere o difendersi da tutto ciò che è potenzialmente destabilizzante (Bruner 1967, 209). L'Autore elabora questo costrutto nell'analisi dei meccanismi di blocco dell'apprendimento dell'alunno, tuttavia esso, dal mio punto di vista, si presta anche a comprendere alcuni comportamenti messi in atto in organizzazioni sociali come le comunità scolastiche.

Continuando con la prospettiva bruneriana, la difesa implica il rifiuto e la fuga di responsabilità e di impegno; per decostruire questo atteggiamento e per dar luogo ad un adattamento costruttivo, l'Autore evidenzia la funzione essenziale del modello positivo dell'educatore, il valore del costruire condizioni positive e gratificanti che offrano esperienze di apprendimento intrinsecamente soddisfacenti che facciano riscoprire il «gusto dell'imparare per imparare» (ivi, 223), non in risposta a *standard* o livelli ma come accrescimento personale.

Le difficoltà innanzi descritte fanno parte dei contesti scolastici. Scongiurare prospettive medicalizzanti è un compito deontologico della scuola, tuttavia in contrapposizione alla deriva clinica non si può apporre la negazione dell'esistenza dei disturbi, dei deficit e delle difficoltà. Altrettanto pericolose sono le posizioni estreme che negano l'esistenza di disturbi quali i DSA o l'ADHD, ciò non giova alla scuola e non solo perché le indagini scientifiche attestano la loro esistenza e la loro significatività statistica, ma soprattutto perché nelle classi e nelle famiglie questi alunni esistono. La delega al clinico è una scelta deresponsabilizzante, altrettanto alienante è il cimentarsi in pasticciati percorsi di testing «fai da te» nelle scuole. Richiamare la responsabilità e la competenza docente deve portare al rivedere i processi di formazione del docente, a riprendere in mano la prassi scientifica dell'osservazione sistematica nei contesti reali di azione dell'alunno, dell'intervento consapevole alla luce di tutto ciò che la ricerca clinica e, neuropedagogica può apportare, del recupero dell'approccio relazionale di cura e presa in carico che connotano la professione dell'educatore, prima ancora di quella dell'insegnante.

L'apprendimento è azione in contesto.

La letteratura pedagogica ha illustrato il ruolo fondamentale che l'ambiente umano esercita sullo sviluppo delle capacità personali. Il costruttivismo socio-culturale, in particolare, hanno argomentato la funzione di promozione e sviluppo che i contesti sociali e l'interazione tra pari hanno nei meccanismi di apprendimento. La realtà esterna può essere conosciuta, per Bruner, solo attraverso le proprietà della mente e i sistemi simbolici su cui essa si basa (Bruner 1997).

La ricerca pedagogica, ricorda M. Pavone attraverso le parole di Canevaro, spiega che la qualità dell'esperienza scolastica è indissolubilmente dipendente dalle opportunità e dalle forme di riconoscimento individuale e sociale, che sono produttrici di interdipendenza, di negoziazioni spontanee, di meccanismi di identificazione, di senso di appartenenza, di clima comunitario, di crescita coevolutiva (Canevaro 2006).
Vygotskij, autore caro alla pedagogia speciale per aver introdotto il concetto di compensazione che attraversava la produzione di Adler (1956), ci informa come:

> nello sviluppo di ogni bambino aggravato da un deficit, esistono dei processi che sono originati dal fatto che l'organismo e la personalità del bambino reagiscono alle difficoltà che incontrano, reagiscono alla propria insufficienza e nel processo di sviluppo, nel processo di adattamento attivo all'ambiente, essi elaborano una serie di funzioni, grazie alle quali compensano, correggono e sostituiscono le insufficienze. (Vygotskij 1986, 226)

La funzione ineludibile che ha l'ambiente in cui il bambino vive la sua quotidianità e la sua formazione nella misura in cui è ricco di stimoli qualitativamente importanti e rispondenti alle esigenze del soggetto nella dimensione sociale, poiché, come ricorda Vygotskij, lo sviluppo incompleto delle funzioni psichiche superiori dipende da una bassa adesione della persona all'ambiente culturale. Ed ancora secondo la concezione psicopedagogica freinetiana, ciascun individuo è animato da un'inesauribile volontà di vita, da una tensione di ricerca, da un irrefrenabile impulso che lo spinge a superare costantemente se stesso, a perfezionarsi, ad acquisire quegli apprendimenti che assicurano il suo equilibrio e la continuazione della sua vita; tale impulso di autorealizzazione, di autoaffermazione, di autosuperamento, non ha successo chiuso entro le mura individuali, l'uomo non giunge a soddisfare il bisogno di affrontare e di conquistare la vita se non nell'incontro con l'altro uomo, deve entrare in relazione con quel «Tu» (Ferrière 1922, 5). L'essere si realizza nella misura in cui l'ambiente esterno facilita l'espressione e la soddisfazione del suo bisogno di

potenza. Al contrario, l'individuo posto in un ambiente ostile, in un ambiente che ostacola lo sviluppo delle sue potenzialità e la realizzazione dinamica del suo destino, si indebolirà. Il ruolo della vera educazione consiste nell'aiutare l'individuo a comprendere e a realizzare la sua destinazione

Oggi abbiamo degli strumenti in più per comprendere questa azione.

Un'etica professionale e una neuro-pedagogia dell'attenzione basata su di una visione dei sistemi bio-sociali che non avvalli determinismi genetici né riduzionismi bio-psicologici. Una visione, dunque, che consideri il pensiero e l'intelligenza non come frutti di presunte strutture «intra-psichiche» ma, anche alla luce delle recenti acquisizioni delle neuroscienze (plasticità neuronale, neuroni a specchio, epigenesi.) come espressione del rapporto adattativo e dialettico tra persona e ambiente (Rose 2005).

L'osservazione pedagogica

Lungi dalla ricerca della diagnosi *a tutti i costi*, per giustificare la mobilitazione di «attenzioni» calibrate sul singolo studente, lo strumento prioritario da far proprio da parte del docente, è certamente l'approccio osservativo sistematico, mirato, orientato a cogliere gli eventi e i segnali di disagio. Ciò troppo banalmente si riduce in griglie e tabelle nomenclative, check list di comportamenti e sintomatologie classificate. Ciò che occorre salvare da tale approccio è il modello di lettura delle situazioni, non i comportamenti, e l'azione da mettere in campo prescinde il pronunciamento medico ed è indirizzata alle storie di vita, ed è estesa e generalizzata non specializzata sul singolo

La ricerca comparativa condotta tra il 2009 e il 2011 da J.M. Davisa e P. Deponio nell'ambito del Programma sull'Apprendimento permanente, che rientra nel Progetto UE GATE per esplorare a livello transculturale l'approccio alla dislessia dal punto di vista degli insegnanti di fascia primaria e che ha visto coinvolte cinque Nazioni (Italia, Bulgaria, Turchia e Spagna) Primaria (2009-2011), ribadisce come gli insegnati abbiano ribadito la funzionalità di approcci di tipo collaborativo ed educativo che coinvolgano an-

che le famiglie per fronteggiare l'intervento in classe (2014). Il team GATE ha concluso che una consapevolezza di base sul tema della dislessia deve essere offerta già nella formazione iniziale del docente ma puntando a praticare e implementare soluzioni educative spendibili per tutti gli alunni. Il progetto GATE, a valle dell'analisi delle pratiche e delle legislazioni nazionali, ha anche concluso che pratiche specialistiche non porteranno a creare un contesto più inclusivo. Anzi gli approcci specifici alla dislessia, soprattutto per due delle quattro nazioni, Italia e Bulgaria, sono seriamente a rischio soprattutto per le confusioni professionali che la legislazione consente[1] (ivi, 529).

Le norme citate in apertura rimandano sempre alla competenza pedagogico-didattica, affidata alla decisione collegiale e individuale dei docenti di classe, i quali devono saper riconoscere, filtrare, interpretare, le situazioni per mettere in atto azioni di mediazione inclusive, devono tradurre in traiettorie progettuali le informazioni cliniche, per trasformarle in azioni programmatiche organiche tra le diverse anime della vita scolastica. Il ricorso frequente a consulenti esterni alla scuola, moda che, su modello americano, si sta diffondendo anche in Italia come fosse elemento di qualità del servizio scolastico, non giova nella costruzione di tali traiettorie che hanno esigenza di partire dalle storie di vita reali degli alunni piuttosto che da asettiche rilevazioni, di costruire dal basso e insieme alla famiglia, il percorso di vita, assumendo persone di riferimento stabili e significative.

Riferimenti bibliografici

Adler A., (1971), *Il temperamento nervoso. Principi di psicologia individuale comparata e applicazioni alla psicoterapia*, tr. it., Astrolabio, Roma.

Bruner J. S.. (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it. Armando, Roma, 1967.

1 «[…] that policies in themselves will not bring about more inclusive educational contexts and that national and regional governments in partner countries need to do more to reduce the types of professional confusion that prevent a shift to more inclusive mainstream practice in countries like Bulgaria and Turkey».

J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. It. Feltrinelli, Milano 1997
Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson Trento.
Canevaro A. (2014), *La diagnosi e lo specialismo*, in *I Care*, anno 39, n. 2, pp. 47-53.
Davis J. M., Deponio P. (2014), *Analysing Conflicting Approaches to Dyslexia on a European Project: Moving to a More Strategic, Participatory, Strength-based and Integrated Approach*, in *International Journal of Inclusive Education*, 18:5, pp. 515-534.
Ferrière A. (1958), *La scuola attiva*, tr. it., Marzocco, Firenze.
Habermas L. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
Illich I. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, tr. it., Erickson, Trento.
Maslow A. (1977), *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma.
Monaco M. (2003), *Il pensiero magico e l'illusione della razionalità quotidiana* in *Benessere*, Com. Sezione Psicologia, A. E. C. , Bergamo.
Pinnelli S. (2010), *ICT e bisogni speciali: una ricerca sull'atteggiamento genitoriale*, in G. Domenica, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Monolite ed., Roma, pp. 543-553.
Rose S. (2005), *Il cervello del XXI secolo*, tr. it., Codice Edizioni, Torino.
Vico G. (1980), *Handicappati*, La Scuola, Brescia.
Vygotskij L. S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, tr. it., Bulzoni, Roma.

Senza camice

Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola

Emanuela Annaloro

L'invenzione di una malattia

Nel dibattito pubblico, quando si affrontano questioni didattiche, ed in particolar modo di didattica speciale, di sovente ci si sofferma sui significati delle parole. Il conflitto delle opinioni si tramuta così spesso in una disputa linguistica, quasi che la capacità di definire un campo semantico coincida con la possibilità di occupare posizioni di rilievo all'interno di un campo specifico del sapere e del potere. Questa tendenza si è registrata negli anni Settanta-Novanta con le parole-emblema disabilità, diversità, handicap e più di recente con gli acronimi DSA e BES.
A titolo di esempio si ricordi la questione terminologica sorta intorno ai BES. Nel maggio 2013 la polemica è stata incentrata appunto sul senso delle parole e così agli sforzi definitori e chiarificatori di una parte:

> il concetto di «bisogno» ha anche delle connotazioni negative nella nostra lingua e credo che tale negatività condizioni troppo alcune posizioni critiche nei confronti del concetto di BES, ma questo effetto alone improprio va superato (Ianes 2013a)

sono state contrapposte precisazioni nominalistiche di docenti e studiosi in aperto dissenso:

> quando, un qualsivoglia provvedimento permette l'impiego di una tale terminologia (che sia «I miei alunni con DSA» o «i miei alunni con Deficit di Attenzione ed Iperattività» «i miei alunni con BES» o «con FIL»…) anziché chiamare per nome e cognome ogni singolo

studente, nasconde l'ottica della ghettizzazione. (Terracchini, Bocchini 2013)

La focalizzazione dei problemi didattici in termini linguistici e semantici non avviene solo nei dibattiti. Non sono infrequenti, infatti, testi o capitoli di manuali interamente incentrati su parole- chiave del lessico pedagogico e didattico-speciale (Marescotti 2006).

Come e perché questo avvenga può essere meglio chiarito uscendo dallo specifico disciplinare di cui ci stiamo occupando, esulando dai problemi da esso posti e abbandonando le parole da cui sono perimetrati. L'esperienza di un'altra coscienza storica ci consentirà forse di assumere quest'ottica straniera.

Nel 1688 Johaneses Hofer conia il neologismo pedantesco *nostalgia* fondendo i termini *nóstos* (ritorno) e *álgos* (dolore). Come sappiamo, oggi il termine fa parte del linguaggio comune al punto che se ne è perso l'originario significato medico. In effetti Hofer con questo termine aveva inteso classificare in senso clinico la nostalgia dei giovani svizzeri costretti a vivere lontano da casa. Dopo di lui Scheuchzer tenterà una spiegazione fisico-meccanica del «maldicasa» sostenendo che la nostalgia scaturiva da un eccesso di pressione atmosferica e individuando nel vivere in collina o su una torre dei possibili rimedi. Nel 1710 Theodor Zwingler scopre che le melodie accrescono i sentimenti malinconici dei soldati svizzeri. L'ipermnesia, cioè la presenza del passato accresciuta dal sentimento doloroso della separazione, viene perciò ostacolata vietando ai soldati di ascoltare o riprodurre melodie e motivi familiari.

Con Gregory simili processi si iniziano a cristallizzare nelle categorie di memoria affettiva e memoria involontaria, mentre in termini filosofici Kant riformula il problema sostenendo che il nostalgico non desidera il luogo della sua giovinezza, ma la sua stessa giovinezza. La parola sta insomma subendo uno slittamento semantico che sarà portato a compimento dalla letteratura della nostalgia con i suoi topoi e il suo immaginario, nei quali il sentimento disadattato della gioventù romantica troverà espressione (si pensi alla letteratura dell'esilio o a ad opere come il Gugliel-

mo Meister in cui la distanza diviene allegoria della separazione dell'uomo dall'ideale).

Ma se la letteratura metaforizza e interseca le definizioni e la filosofia estende e dissemina i concetti, la medicina continua per la sua via – tracciata dalla botanica sistematica - a ricercare le varietà morbose del «maldicasa» e a specializzare il termine: Pinel disegna un quadro clinico della nostalgia (confondendone i sintomi con la tubercolosi), Esquirol mette a punto «i metodi del trattamento morale della nostalgia» (convincendosi che per curare il nostalgico è necessario distruggerne l'idea fissa o con inganni pietosi o, all'occorrenza, con metodi brutali). L'esito di questo intenso lavorio linguistico-descrittivo è che alla fine del Settecento la nostalgia è riconosciuta in tutta Europa come male mortale. È stata inventata una malattia.

Ho ampiamente ripreso quanto scritto dal medico, critico e saggista ginevrino Starobinski (2012) in *L'inchiostro della malinconia* perché questo libro dimostra che «non si può cogliere nulla di un sentimento se non al di là del punto in cui viene nominato, nel quale si designa e si esprime» (Starobinski 2012, 207). In altri termini, se le cose preesistono alle parole che li nominano, ci sono cose che iniziano ad esistere per la coscienza riflessiva solo nel momento in cui vengono nominate. In ogni epoca la verbalizzazione di un problema funziona al contempo da punto di innesco di una riflessione critica e da dispositivo che fissa, propaga, generalizza l'esperienza di cui è indizio. Ciò lo si vede meglio in tempi lontani dal nostro: che gli esuli languissero lontano dalla patria non era una novità, la novità alla fine del Seicento sta nell'attenzione del medico, nella sua decisione di considerare quel fenomeno come un'entità morbosa. E tuttavia questi tempi lontani possono essere a noi accostati: che vi siano bambini e ragazzi in difficoltà didattica non è una novità, le novità stanno nello spettro semantico, nel reticolo concettuale a cui si vogliono far afferire oggi queste difficoltà. Insomma:

> prima di essere riconosciuti come condizioni anomale, certe malattie sono vissute semplicemente come turbolenze nel corso abituale della vita, dal quale nessuno pensa di separarle. Finché il

> paziente non pensa di chiedere l'aiuto del medico, finché il linguaggio specialistico non prevede vocaboli che possono distinguere questi disturbi, la loro esistenza è nulla. (ivi, 210)

Il che, senza incorrere in banalizzazioni relativistiche, non vuol dire semplicemente che prima dei BES o dei DSA c'erano solo studenti in difficoltà, ma che ciò che è stato portato nel campo della scuola insieme alla parola BES è lo sguardo patografico che presiede a quell'atto linguistico. Con i nomi specializzati DSA e BES si medicalizza il rapporto di insegnamento e apprendimento[1], nasce una nuova coscienza pedagogica.
Credo che sia per questo che la disputa sul linguaggio pedagogico e didattico impiegato nei documenti ministeriali e nel dibattito scientifico sia diventato da alcuni anni a questa parte centrale[2]. Siamo all'opposto dei giochi linguistici del postmodernismo messi a tema da Lyotard (1979)[3]: studiosi, esperti e insegnanti oggi si contendono un potere di nominazione che ciascuno sente per sé e per gli altri ormai *sintomaticamente* insufficiente e non riconosciuto.

Il potere di nominazione e gli insegnanti-medici

Anche se nel campo della scuola una parte residuale e combattiva di insegnanti cerca tenacemente di parlare un linguaggio «proprio»[4] (che molto sommariamente può essere evocato con i

1 Ma lo stesso avviene negli altri campi dell'educazione. Si pensi alla propensione di genitori ed educatori a trattare l'adolescenza come un problema sanitario. Cfr. Vegetti Finzi 2001.

2 Ad esempio Franco Cambi (2012) pone come problema critico «l'espropriazione del pedagogico» ed invita la comunità scientifica ad un lavoro comune per non far decadere la pedagogia a mera tecnica e per mantenerne il valore di sapere riflessivo.

3 Secondo Lyotard nella società postmoderna il legame sociale osservabile è quello delle mosse linguistiche, in cui ciascun attore si cimenta con spirito agonistico in giochi linguistici ispirati a criteri di performatività. Secondo Lyotard è il gioco linguistico stesso il nuovo legame sociale. Oggi, al contrario, mi pare che la ricerca spasmodica di parole d'ordine indichi il bisogno di ricostruire un terreno comune, o meglio di «occupare» lo spazio culturale di un altro per imporre una qualche forma di Koinè.

4 Si pensi al valore testimoniale che hanno assunto in questi anni i documenti collettivi dei collegi docenti, dei coordinamenti o delle associazioni degli insegnanti. Ma soprattutto

termini «pedagogico», «educativo» o «utopistico») e di non essere parlata da un linguaggio «altro» (identificato con un linguaggio «iatrogeno», «burocratico», «tecnocentrico» o «economicista»), il potere di nominazione sulle questioni educative non è più assegnato in via esclusiva (se mai lo è stato) agli insegnanti. Anche in questo caso la questione è più evidente e interessante se messa a fuoco da lontano.

Prendiamo a campione il tema, recentemente rilanciato anche dal documento *La Buona scuola*, della formazione degli insegnanti di sostegno, cioè della loro specializzazione. Sotteso alle parole «specializzazione all'insegnamento» vi è un aspetto di più antico conio che rimanda alla concezione sociale del docente. Se vi badiamo, infatti, dietro la parola «specializzazione» è ravvisabile un'ipotesi di parcellizzazione del lavoro al fine di renderlo più efficiente. La merce culturale, inclusa quella didattica, come qualsiasi altra merce è prodotta con maggior profitto se alla sua base vi è un'organizzazione razionale del lavoro. Tale processo contraddistingue la produzione dei beni culturali già a partire dall'età giolittiana, quando cioè l'Italia si trasforma in una società di massa. L'avvento di una società democratica di massa comporta lo sviluppo di una piccola borghesia intellettuale che vive di giornalismo, di impieghi nella burocrazia, oppure che è occupata nella nascente industria culturale. In questo periodo gli intellettuali, e con essi gli insegnanti, diventano dei salariati soggetti alle medesime leggi che governano qualsiasi altro lavoratore. Tra le leggi della produzione e del consumo in epoca moderna vi è la divisione razionale del lavoro, compresa la specializzazione della funzione intellettuale. Tuttavia, la massificazione e proletarizzazione del ceto intellettuale, seppure di antica data, si compie pienamente solo nella società capitalistica avanzata e cioè, se parliamo dell'Italia, fra la fine degli anni Sessanta e gli anni Novanta, quando, ormai definitivamente congedata la concezione umanistica e idealistica dell'insegnante come missionario e intel-

si vedano i libri dedicati all'esperienza dell'insegnamento su cui ha scritto pagine lucide C. Bertoni (2013), specie trattando della figura dell'insegnante d'eccezione che emerge in molti romanzi di docenti: «nei loro racconti tutto il fascino, la passione, il peso dell'insegnamento si condensano nel loro singolo, eccezionale slancio, che fa maggiormente emergere l'opacità del contesto».

lettuale, si impongono strutturalismo e cognitivismo, e quando la legislazione scolastica riceve un forte impulso riformatore. Evidentemente si è affermata nei nostri anni quella che Ricuperati (2005) chiamerebbe una nuova «funzionalità politica» del ruolo del professore[1]; in ragione di tale funzionalità il docente deve essere addestrato, quasi come un operaio specializzato, a svolgere utilmente e senza intoppi il proprio mestiere. L'insegnante-specializzato è la più recente incarnazione dell'intellettuale declassato d'età giolittiana. D'altronde non è un caso se nelle gerarchie invisibili che sovraordinano la scuola, i docenti di sostegno, iperspecializzati nella mediazione didattica e privi di un mandato più ampio quale quello della mediazione di un oggetto disciplinare, siano spesso ritenuti degli insegnanti in tono minore e con poteri meno ampi. Ma così inteso l'insegnante sarà o l'esecutore, più o meno capace e fedele, di protocolli predisposti altrove, oppure sarà costretto a una ribellione solitaria, a vivere cioè l'esposizione alla vita scolastica come il romance del docente coraggioso – di cui scrive Marina Polacco (2013, 18-19) e di cui molta letteratura scolastica è talvolta enfatico documento –, che cerca modi nuovi e non istituzionali per insegnare.

Sia nella veste passiva dell' «esecutore» che in quella attiva dell' «eroe» appare comunque chiaro che agli insegnanti, e non solo a quelli di sostegno, oggi manca l'autorità a dire[2], cioè a fondare sulle proprie argomentazioni la propria parola e le proprie azioni. L'impulso medicalizzante, l'abito clinico, la delega ai saperi medico-scientifici, immaginati come forti e oggettivabili, come rassicuranti e determinabili, come utili e misurabili, dunque surrogano – e al tempo stesso evidenziano – uno spaesamento storico e sociale nelle relazioni educative e nei rapporti di cura: più debole e disorientato dell'alunno-paziente è l'insegnante-medico. Stando così le cose può non essere scontato chiedersi se si può essere insegnanti, ovvero insegnanti normalmente riconosciuti e apprezzati, senza indossare un camice. In altre parole cosa ne è dell'insegnamento dopo la medicalizzazione della scuola?

1 Sulla funzionalità politica del lessico scolastico cfr. Annaloro 2006, 2.

2 L'espressione è parafrasata da Said 1985.

I paradigmi culturali egemonici oggi a scuola si irradiano in tre macrodirezioni per convergere sul finale del loro dispiegarsi in uno stesso punto. Da questo punto si diramano però numerose altre possibilità, come sempre accade quando la realtà si raggruma in contraddizioni. Immaginiamo tre fasci di luce che trapassano in uno stesso punto un prisma.

La prima direttrice è tracciata senz'altro dal conformismo cognitivista. Con esso i processi prevalgono sui saperi e le performance degli studenti (ma per osmosi graduale anche quelle degli insegnanti) – intese in senso strettamente intellettualistico – predominano sulle motivazioni ed esitazioni, sulle lunghe manovre di avvicinamento[1] che sempre accompagnano lo studio e l'insegnamento. Il conformismo cognitivista, con la sua idolatrica e meccanica adorazione per le competenze, si innesta sulla crisi dei saperi disciplinari (e più in generale sulla crisi della cultura occidentale) e delle relazioni liquide. Nella società della conoscenza avanzata conta solo il risultato positivo e tangibile (che perciò stesso deve essere rendicontabile attraverso i dispositivi valutativi): gli oggetti complessi e i soggetti esitanti ne sono travolti. Tutto ciò che è lento, lungo o lungamente mediato è rigettato con insofferenza, respinto nel mondo delle velleità astratte, dei giochi infantili, anch'essi minacciati, d'altronde, da una mercificazione crescente o, quando le intenzioni vogliono essere più nobili, da un utilitarismo miope, da un didascalismo opprimente che invade i tempi, i modi e i territori dell'infanzia[2].

La seconda direzione è additata dal conformismo digitale. L'enfasi sulla diffusione delle tecnologie digitali e sulla informatizzazione delle scuole è una versione 2.0 della tecnocrazia moderna. Col mantra digitale si vorrebbero risolvere tutti i mali de mondo scolastico, dal costo dei libri di testo all'innovazione didattica, dai malfunzionamenti organizzativi all'ammodernamento delle pratiche gestionali, dalle difficoltà di apprendimento alle forma-

1 L'espressione è presa a prestito da Lorenzoni 2014.

2 Sul tema dei giochi infantili segnalo l'illuminante articolo di E. Zinato (2013).

lizzazione di pratiche efficaci di insegnamento. Nei fatti invece il colonialismo digitale (e non il digitale in sé, come opportunamente spiega Roberto Casati[1]) è solo un idolo forte con il quale si cerca di rimediare innanzitutto all'assenza di una visione politica e alla sfiducia nella capacità di mediazione dei docenti. Inoltre la logica computazionale e binaria dei computer bene si accosta al cognitivismo imperante. Il rivestimento elettrico delle lezioni offre uno stile del tutto rispondente al contenutismo cognitivista. Scrive Todorov (2006, 85): «la nostra epoca è diventata quella dell'oblio dei fini e della sacralizzazione dei mezzi».

Il conformismo terapeutico è la terza forte tendenza in atto nella scuola italiana. Nasce dall'imposizione degli standard cognitivisti e dalla dematerializzazione delle relazioni educative, ma anche, come abbiamo visto, dallo spaesamento della funzione insegnante, che per essere legittimato oggi è indotto a indossare vesti che non gli sono proprie. Per il conformismo terapeutico tutto quello che non va a buon fine e non può essere controllato non può che essere considerato deviante. Il conformismo terapeutico ha un fondo autoritario tipicamente neo-liberale: prima della persona c'è un risultato da raggiungere e un processo da ottimizzare. Ad esempio Dario Ianes sostiene che

> il concetto di BES non è clinico, né tantomeno medico. Non lo si trova infatti in alcun sistema di classificazione delle patologie, tipo ICD 10 o DSM V. Il concetto di BES è politico, nella misura in cui stabilisce, come macro categoria, quali siano le situazioni che hanno diritto a forme di individualizzazione e personalizzazione nella scuola. (Ianes 2013b)

Concordo: il concetto di BES è politico, ma, va anche precisato, politicamente conservatore poiché «rispecchia l'autocomprensione etico-politica di una cultura di maggioranza, predominante per tutta una serie di ragioni storiche» (Habermas 2008, 157). Questa cultura ha paura, poiché si regge sui meccanismi ansiogeni ed autodistruttivi innescati dalla dittatura del PIL, ed è insicura sino al

1 Casati 2013 e in modo ancora più nitido nel suo *Glossario per affrontare la migrazione digitale* (2014).

punto di scambiare i rapporti di cura fra le generazioni con le cure sanitarie, più asettiche senz'altro, ma al fondo non meno dolorose.

Un punto prismatico

Il punto in cui i tre conformismi convergono lo definirei *disumanizzazione della scuola*[1]. Ma la disumanizzazione della scuola non è un punto di arrivo, è semmai uno squarcio aperto in seno ad essa. Un punto prismatico[2]. Ed infatti, dalla crisi di nominazione non emerge solo la babele dei linguaggi e la sempiterna lotta dei gruppi sociali per la conquista di un'egemonia, ma si irradia anche un bisogno di condividere significati, di superare il *pastiche* linguistico postmodernista.
Al medesimo tempo dalla crisi dell'insegnante esecutore, costretto a indossare un camice, non si generano solo gli slanci generosi e solitari di insegnanti-eroi ma anche una nuova spinta autolegittimante ben viva in autori come Morin o Recalcati e così riassunta da Bajani (2014): «servono insegnanti che si assumano la responsabilità politica di insegnare a immaginare un nuovo mondo»[3].
Ancora la disumanizzazione della scuola è un punto prismatico perché dalla sanitarizzazione della scuola, dall'isolazione e dal confinamento delle persone, o dalla medicalizzazione degli insegnamenti non emerge solo la crudezza di un apparato produttivo che è diventato anche educativo e si è dotato di dispositivi di controllo e autoconservazione, ma anche la constatazione che il riconoscimento della pluralità delle specie umana è fecondo solo se ci permette di non rinunciare alla nostra comune umanità. I BES che stigmatizzano per via documentale i ragazzi scarsamente performativi come i cappucci e i sonagli stigmatizzavano per

1 La definizione è mutuata dal celebre saggio di Ortega y Gasset, *La disumanizzazione dell'arte* (2001). Della necessità di umanizzare la vita ha invece scritto F. Dolto.

2 Ad esempio F. Rella (1981), sostiene che la malattia contenendo un eccesso di esperienza, permette un nuovo sguardo. È così in Kafka in cui la malattia, mitologizzandosi, si presenta come la verità.

3 Propende per questa stessa prospettiva E. Morin che definisce l'insegnamento un compito di salute pubblica, una missione fondata sull'eros o desiderio della conoscenza. La centralità del desiderio nell'insegnamento è affermata con forza anche da M. Recalcati (2014).

via visiva e uditiva i lebbrosi ci mostrano che ogni comunità deve non solo costruire ma anche tenere aperti i suoi confini, diversamente cessa di essere una comunità e diviene un reparto e in un reparto nessuno può vivere felicemente.

Dopo la medicalizzazione della scuola, forse sono essenzialmente queste possibilità di umanizzazione delle persone e delle loro vite che possono essere insegnate alle nuove generazioni. C'è da lavorare negli interstizi, dopo aver guardato la luce attraversare la forma solida e compatta del prisma rifluire in molteplici direzioni.

Riferimenti bibliografici

Annaloro E. (2006), *Il senso delle parole. La funzionalità politica del lessico scolastico*, in *Chichibío 40*, anno XVIII, novembre-dicembre.

Bertoni C. (2013), *«Se questa è vita?»: scuola e università*, in *Between*, III. 6, http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1040

Cambi F. (2012), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza Roma-Bari.

Casati R., *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per imparare a leggere*, Laterza, Roma-Bari.

Casati R. (2o14), Glossario per affrontare la migrazione digitale, in *La letteratura e noi*, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/interpretazione-e-noi/223-glossario-per-affrontare-la-migrazion digitale.html

Ianes D. (2013a), *Bisogni educativi speciali. Alcune opportunità da cogliere*, in *La letteratura e noi*, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/la-scuola-e-noi/scuola-e-universita/143-bisogni-educativi-speciali-alcune-opportunità-da-cogliere-il-dibattito-sui-bes-3.html

Ianes D. (2013b), *Bisogni educativi speciali: alcune opportunità da cogliere/Il dibattito sui BES 3*, in *La letteratura e noi*, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/143-bisogni-educativi-speciali-alcune-opportunit%C3%A0-da-cogliere-il-dibattito-sui-bes-3.html

Lorenzoni F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.

Lyotard F. (1979), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, tr.

it., Feltrinelli, Milano.
Marescotti E. (2006), *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
Ortega y Gasset J. (2001), *La disumanizzazione dell'arte*, tr. it., SE, Milano.
Polacco M. (2013), «*E quell'infame sorrise*». *A proposito di somari scolastici e della loro rappresentazione*, in *Between*, III. 6 (2013), http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1047
Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
Rella F. (1981), *Miti e figure del moderno*, Feltrinelli, Milano.
Ricuperati G. (2005), *La scuola nell'Italia unita* in *Storia d'Italia*, vol. XVIII, Einaudi, Torino.
Said E. (1985), *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
Terracchini E. (2013), *I bisogni umani di crescita ed apprendimento non sono speciali*, in *La letteratura e noi*, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/164-i-bisogni-umani-di-crescita-ed-apprendimento-non-sono-speciali-il-dibattito-sui-bes-9.html.
Todorov T. (2006), *Lo spirito dell'illuminismo*, Garzanti, Milano.
Vegetti Finzi S. (2001), *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano.
Zinato E. (2013), *Verifica delle parole: scuola, gioco, educazione, intrattenimento*, in *Le Parole e le Cose*, 30 dicembre, http://www.leparoleelecose.it/?p=1218

Il patto cognitivo formativo scuola-famiglia funzionale alla demedicalizzazione

Raffaella De Rosa

La scuola e la famiglia sono le istituzioni che maggiormente influiscono nella formazione del bambino e risulta, pertanto, fondamentale un rapporto di fiducia reciproca basato sulla buona prassi dello scambio comunicativo.
La famiglia possiede risorse e competenze sociali formali strutturate che devono essere riconosciute dalle altre agenzie educative in modo da sviluppare il patto educativo scuola-famiglia-società che attribuisca ai genitori una grande dignità pedagogica e sancisca un partenariato educativo tra genitori-insegnanti volto alla corresponsabilizzazione e alla coeducazione.
Pur con ottiche e compiti differenti, quindi, famiglie e scuola collaborano, si collegano, stringono rapporti, narrano e si confrontano per una conoscenza approfondita dei ragazzi grazie alla Metodologia Pedagogia dei Genitori (Moletto, Zucchi 2013) che valorizza le competenze e le conoscenze educative genitoriali e sottolinea la conoscenza specifica che ogni genitore ha del figlio, una conoscenza di tipo genetico evolutivo comunicata attraverso la narrazione.
I momenti di incontro e di narrazione reciproca non sono, quindi, semplici testimonianze, ma diventano uno strumento scientifico, un documento tangibile della professionalità genitoriale, espressione della cittadinanza attiva, rendono pubblico il capitale sociale invisibile costituito dall'educazione familiare.
Parlare di professionalità genitoriale collegata alla professionalità docente vuole essere una provocazione: sollevare la questione dell'attività genitoriale in termini cognitivi e attribuirle una dignità che la collega a quella dell'intervento scolastico.
Chiamare professionale l'attività dei genitori può apparire arbi-

trario: professionale è una attività riconosciuta socialmente, con proprie regole, condotta sulla base di una preparazione formale.
I genitori basano la loro azione sull'esperienza, sulla tradizione, sul rapporto diretto col figlio. Il modello che utilizzano può essere quello che l'educatore Freinet definisce *tatonnement pedagogique*[1] (Freinet 1972), andare a tastoni, agire con la concretezza del sapere dell'esperienza, sottolineando la specificità dell'atteggiamento educativo genitoriale. Dal punto di vista scientifico si collega alla metafora del *terreno scabro* di Wittgenstein[2] o all'*esperto grezzo* della medicina del lavoro (Oddone, Re, Briante 1977).
Il termine *professionisti*, attribuito ai genitori, richiama l'attenzione sulla loro attività cognitiva efficace sottolineata dalla pedagogia implicita di Pourtois (Pourtois, Desmet 2006) o dalla *folk pedagogy* di Bruner (Bruner 1992 e 1996, Bruner, Olson 1996).
Per costruire un patto educativo occorre *riallineare* in termini di continuità l'azione formativa della scuola e quella della famiglia, attribuendo a questi interventi pedagogici di pari dignità. La successiva operazione è evidenziare la specificità degli interventi, lo stile educativo proprio di ciascuna agenzia in funzione dell'azione congiunta e complementare che permette di realizzare il Patto Educativo.
Spesso l'azione genitoriale viene definita spontanea, istintiva, naturale, non riflessa, intenzionale. L'aggettivo professionale, collegato all'attività genitoriale rivendica l'efficacia dell'attività cognitiva della famiglia che non viene riconosciuta. Vi è all'interno delle scienze umane e della pedagogia, una *cecità cognitiva* che impedisce di identificare l'attività formativa della famiglia come attività riflessa, intenzionale, ponderata.
Forse perché la prima formazione familiare culturalmente è stata

1 Questo approccio pedagogico, teorizzato da Freinet per l'attività dei docenti, può esser il trait d'union tra l'impegno della scuola e quello della famiglia. Il pedagogista francese inserisce tra gli strumenti utilizzabili a scuola una modalità «empirica» che è propria della genitorialità. Molte delle indicazioni educative di Freinet sono funzionali al patto educativo con la famiglia, non ultima la pedagogia del buon senso proposta nella raccolta di saggi: *I detti di Matteo* (Freinet 1962).

2 «Siamo finiti su una lastra di ghiaccio dove manca l'attrito, perciò le condizioni sono in un certo senso ideali, ma appunto per questo non possiamo muoverci. Vogliamo camminare, quindi abbiamo bisogno dell'attrito. Torniamo sul terreno scabro!» (Wittgenstein 1999, 65).

affidata alla madre, alla donna, vi è un pregiudizio cui si è voluto dare giustificazione scientifica, che impedisce di prendere in considerazione questa attività con la sua dignità e specificità.

Il pensiero al femminile contribuisce a identificare nell'educazione materna una razionalità in azione. Il saggio di Ruddick, *Il pensiero matern*o, colma una lacuna nel panorama educativo e situa scientificamente l'attività intenzionale educativa della famiglia (Ruddick 1993). Francesca Rigotti ripropone analoghi concetti nel libro *Partorire col cuore e con la mente* (Rigotti 2012).

Il XX secolo può esser definito dal punto di vista pedagogico il secolo dell'infanzia. Ha messo al centro delle indagini educative la soggettività del piccolo d'uomo, le sue capacità e la sua crescita, ponendo in secondo piano l'intervento attivo dei genitori. La Metodologia Pedagogia dei Genitori intende rivendicare, dal punto di vista scientifico, l'attività consapevole della famiglia che ha una sua logica, leggi specifiche, che solo implicitamente si ricavano nelle ricerche dei pedagogisti o degli psicologi dell'attività evolutiva. In queste ricerche l'azione del genitore è identificabile solo in filigrana, in modo riflesso. Si sottolinea la crescita del bambino, le sue conquiste, mentre l'attività dell'adulto rimane quasi nascosta. Se ne vedono gli effetti, non le strategie e le azioni, non viene fatto emergere il dispiegarsi di un'attività formativa intenzionale.

Va dato a Bruner il merito di aver individuato le strategie cognitive genitoriali e materne, di averle identificate, ma solo in funzione dello sviluppo del bambino, non dell'intenzionalità materna. Il fulcro del suo libro *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio* (Bruner 1987) non è finalizzato a sottolineare l'azione della madre che fornisce le basi, i presupposti dell'apprendimento della lingua, quanto l'attività del suo piccolo. Restituire al genitore la dignità formativa nella diade col figlio non significa sminuire l'attività del bambino, quanto sottolineare la dignità del genitore, porlo in primo piano come autore intenzionale di crescita intellettiva e affettiva.

Lo *scaffolding*, identificato da Bruner, non è mai stato considerato nel suo valore di intervento genitoriale, di attività formativa della famiglia, di sapere dell'esperienza, come costruzione della personalità del bambino dal punto di vista cognitivo e compor-

tamentale.
I genitori, interagendo col figlio, formano consapevolmente una mente, la loro non è una consapevolezza «scientifica» è qualcosa di diverso che la pedagogia «ufficiale» fatica ad identificare. È intenzionalità comunicativa dettata da un affetto che determina la crescita.
Riconoscere alla famiglia le proprie competenze in ambito cognitivo e formativo, pertanto, restituisce al campo dell'azione educativa sociale un attore fondamentale. Misconoscendo il suo ruolo, identificandola come l'anello debole della catena educativa, significa non solo indebolirla e toglierle dignità, ma impedire agli altri attori sociali, alle altre agenzie educative di fare appello ad essa, di sollecitarne l'apporto, di servirsi delle sue risorse, considerarla interlocutore affidabile. Sono invece state impiegate energie per evidenziarne i deficit, le debolezze, causando conflitti e abbandoni, dato che la famiglia, non riconosciuta nelle sue capacità, reagisce in modo difensivo oppure isolandosi.
Si delinea la necessità di una alleanza tra il sapere-azione genitoriale e l'azione-sapere della scienza dei docenti. Una linea educativa continua tra l'azione della famiglia e quella scolastica. È basata sul concetto di *sociogenesi* vygotskiana (Vygotskij 1974), di *interdipendenza intellettuale* promossa da Valsiner e van der Veer (Valsiner, van de Veer 200), di *sapere della vita* introdotto da Elliott Mishler che ha indicato la differenza tra mondo della scienza e mondo dell'esperienza (Mishler 1984) e la teorizzazione dell'incontro tra genitori e professionisti come atteggiamento di *reciprocità culturale* sostenuto da Beth Harry (Harry 1999).
Questo si realizza solo se vi è consapevolezza scientifica della specificità dell'azione formativa genitoriale che plasma sia la parte affettiva che quella cognitiva. Riconoscendo la dignità educativa della famiglia e la sua identità è possibile integrare il suo intervento con quello della scuola mutuando l'ambito diadico dell'intervento dei genitori con quello sociale dei docenti.
Chiarire queste dinamiche nella professionalità docente e in quella genitoriale significa porre le basi per il patto educativo scuola famiglia. Non vi è conoscenza specifica delle varie professionalità per cui una può sovrapporsi all'altra oppure entrare in conflitto.

Il genitore è abituato alla specificità e alla dualità della relazione, conosce il figlio meglio di qualsiasi altra persona, ha con lui un rapporto privilegiato. Nella relazione col docente richiede al docente la sua stessa professionalità che egli non può avere, perché la sua relazione è di tipo sociale, con tutta la classe, di qui «Non conosce mio figlio» oppure «Lo conosce attraverso i voti» (la seconda affermazione è importante perché è in netto contrasto col patto docenti genitori che deve esser educativo, formativo, volto al futuro).

Le relazioni cambiano in relazione alle specifiche professionalità. Il docente deve riconoscere competenze e conoscenze dei genitori, deve chiedere loro la storia del figlio attraverso la narrazione dell'itinerario educativo compiuto con lui, deve respirare la loro empatia oppure risvegliarla attraverso l'etica del riconoscimento attraverso l'atteggiamento di reciprocità culturale. Questo atteggiamento è collegato al concetto di docente come professionista riflessivo che non sa, che, una volta per tutte, si pone in discussione aprendosi alle competenze dei genitori, che non assume solo su di sé il peso della relazione con la classe, ma ottiene il supporto dei genitori che gli forniscono gli strumenti per l'individualizzazione della relazione con i figli alunni.

Anche i genitori devono tener conto della propria e dell'altrui professionalità. Seguire l'evoluzione del figlio che dalla diade genitoriale passa alla socialità scolastica; assumere una socialità genitoriale.

La forma della genitorialità diffusa o collettiva è funzionale al patto con la scuola. Il genitore presenta il figlio uscendo dalla dinamica della genitorialità specifica funzionale alla crescita, ma limitante. Egli è mediatore tra famiglia e società e in questa funzione si apre alla società.

Anche nei primi anni di vita ha bisogno di una comunità di genitori per imparare dalla realtà e dall'esperienza, per ricreare su basi diverse, democratiche e condivise la comunità di villaggio e la famiglia allargata. Si tratta di avere genitori con i quali condividere il sapere dell'esperienza concreto quotidiano unito al sapere indispensabile degli esperti che si basano su modelli spesso astratti. Questa conoscenza esperta serve di correttivo al sapere

della scienza, la integra, ne è complementare.
Il riferimento va all'attuale medicalizzazione dell'educazione basata su modelli generali; se il figlio non li segue è fuori, è diverso, è malato: deve esser curato.
La medicalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento e della formazione molte volte consiste nella delega all'esterno delle competenze di famiglia e scuola. Queste agenzie educative non possono esser autoreferenziali, tutti sappiamo l'importanza del rapporto soma psiche e l'elemento sanitario diagnostico è fondamentale. Tuttavia si deve parlare di *alleanza*, il che significa che scuola e famiglia devono diventare sempre più consapevoli delle loro competenze. In un momento in cui scuola e famiglia non vengono sostenute socialmente, occorre che si colleghino per sviluppare al meglio le loro competenze..
Come è stato proposto, le due agenzie educative hanno caratteristiche e risorse specifiche le quali, valorizzate, sono un valido argine alla medicalizzazione.
Questo tipo di intervento è quasi sempre legato ad uno standard ad un parametro che nega l'unicità della persona. La famiglia ha il segreto della specificità delle vie con le quali è stata costruita la sua personalità. Se l'azione dei genitori viene valorizzata dalla scuola ,la parametrazione della persona non risulta possibile, si apre la via a interventi mirati. Molte volte la medicalizzazione è il risultato di mode o campagne mediatiche che raggiungono lo scopo, perché la famiglia è isolata non ha coscienza delle sue competenze.
Se la scuola la riunisce, la riconosce nella sua dignità formativa allora si costituisce un filtro in relazione agli allarmismi che la medicalizzazione può far emergere. Questo avviene se è possibile creare nell'istituzione scolastica spazi relazionali tra le famiglie, scambi di informazioni di relazioni positive, la costruzione di reti educative in cui il confronto diretto permette di vedere come le difficoltà sono comuni e superabili. Ciò avviene se la scuola prende sempre più coscienza della necessità di diventare permeabile alla famiglia. Di aprirsi alle sue competenze e utilizzarle. Si crea un clima di confidenza in cui lo spazio famiglia si collega a quello scuola e inizia uno scambio fondamentale per la crescita intellet-

tiva e umana del ragazzo. Da questa alleanza nasce una visione globale della persona che non viene ridotta alle sue parti o alle sue competenze. Prevale una visione olistica in cui le varie capacità si interconnettono e si collegano in una visione interfunzionale.

La scuola ha da offrire alla famiglia un ambito sociale all'interno del quale si sviluppano le competenze che, come dice la legge della sociogenesi, si rivelano due volte prima come relazioni tra le persone e poi vengono interiorizzate, come sottolinea la Zona di Sviluppo Prossimale. La famiglia impara dalla scuola a non continuare ad avere un rapporto diadico col figlio. Il considerarlo unico ha un enorme valore evolutivo identitario, ma non può chiudersi in una visione unicamente duale, diventerebbe un ostacolo alla crescita sociale della persona che si sviluppa nel confronto e nella relazione con gli altri, consapevole del valore della sua individualità. La domanda che deve fare il genitore alla scuola non è: «Come va mio figlio?», bensì: «Dove vanno i nostri figli?». Si sviluppa una dinamica virtuosa in cui la famiglia si allea con la scuola per una crescita armonica sostenuta da docenti e genitori. Questi ultimi non sono clienti che devono chiedere prodotti e risultati.

La formazione apprendimento è un processo delicato in cui il processo conta molto più del prodotto e deve avvenire in un contesto in cui ambedue le agenzie educative cooperano in modo armonico, consapevoli delle loro competenze.

Un fattore di successo formativo consiste nella dimensione affettiva che è parte fondamentale nell'azione della famiglia. L'azione conoscitiva viene sostenuta dalla fiducia e dalla sicurezza di una persona che dipende dal sostegno affettivo da parte degli adulti di riferimento. La cultura del sospetto e del timore genera insicurezza e insuccesso. La scuola può imparare dalla famiglia il sostegno necessario da dare ai figli alunni, il calore affettivo di cui hanno bisogno passando dalla cultura della valutazione alla cultura della valorizzazione.

E allora che si gestisca la promozione dell'agio invece di incrementare il disagio, che tutte le agenzie educative intorno al ragazzo lavorino in rete per rimuovere ostacoli di ordine sociale, culturale e relazionale e favorire l' integrazione di alunni in reale

difficoltà adottando tutte le forme di flessibilità possibili, usando le molteplici strategie a disposizione.
Una metodologia, quella della Pedagogia dei Genitori, nata dunque con l'intento di accompagnare gli studenti, onde evitare di trasformare insuccessi in patologia puntando l'attenzione su quel che non va in quella determinata persona anziché evidenziare e valorizzare le sue potenzialità in altri campi.

Riferimenti bibliografici

Baldwin J. M. (1911), *The Individual and Society*, Badger, Boston.
Bruner S. J. (1987), *Il linguaggio del bambino*, tr. it., Armando, Roma.
Bruner S. J. (1997), *La cultura dell'educazione, tr. it., Feltrinelli*, Milano.
Bullowa M. (cura di) (1979), *Before Speech: the Beginning of Interpersonal Communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
Freinet C. (1997), *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, tr. it., Edizioni e/o, Roma.
Harry B., Kalyanpur M., Day M. (1999), *Building Cultural Reciprocity with Families*, Brookes, Baltimore.
Kaye K. (1982), *The Mental and Social Life of Babies: How Parents Create Persons*, The Harvester Press, Chicago.
Mc Naughton S., Leyland J. (1999), *The Shifting Focus of Maternal Tutoring Across Different Difficult Levels on a Problem Solving Task*, in: Lloyd P. Fernyhought, *Lev Vygotsky: Critical Assessment*, vol 3: *The Zone of Proximal Development*, Routledge, London.
Miffre L. (1999), *Wittgenstein et Freinet. Points de vue pragmatiques, naturalistes et sociaux*, in Aa. Vv., *La pédagogie de Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux.
Mishler E. (1984), *The Discourse of Medicine. Dialectics of Medical Interviews*, Ablex, Norwood.
Moletto A., Zucchi R. (2013), La Metodologia Pedagogia dei Genitori, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
Mortari L. (2011), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
Oddone I. (1975), *Medicina preventiva e partecipazione*, ESI, Torino.

Olson D. (2007), *Jerome Bruner. The Cognitive Revolution in Educational Theory*, Continuum, London.
Pourtois J. P., Desmet H. (2006), *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, tr. it., Edizioni del Cerro, Pisa.
Rigotti F. (2012), *Partorire con il corpo e con la mente*, Bollati Boringhieri, Torino.
Ruddick S. (1993), *Il pensiero materno*, tr. it., Red edizioni, Como.
Shweder R. A. (2009), *The Child. An Enciclopedic Companion*, The University of Chicago Press, Chicago.
Stern D. (1979), *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Armando, Roma.
Tomasello M. (2009) *Le origini della comunicazione umana*, Cortina, Roma.
Valsiner J., van der Veer R. (2000), *The Social Mind: Construction of the Idea*, Cambridge University Press, New York.
van der Veer 2007, *Lev Vygotsky*, Continuum, London-New York.
Vygotskij L. S. (1935), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it., Giunti, Firenze.
Vygotskij L. S., Lurija A. R (1987), *La scimmia, l'uomo il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, tr. it., Giunti, Firenze.
Wittgenstein L. (1999), *Ricerche filosofiche*, tr. it., Einaudi Torino.
Wood D. (1980), *Teaching the Young Child. Some Relationship Between Social Interaction, Language and Thought*, in *The Social foundations of Language and Thought*, New York, Norton.

Riflessioni di un'insegnante di sostegno nella scuola inclusiva

Isabella Bennardi

Il tema dell'inclusione scolastica in questo momento storico diventa un argomento importante per gli insegnanti, gli attori istituzionali e anche le famiglie. Oggi nel processo di inclusione i genitori hanno spostato il fulcro della loro attenzione non più sulla rivendicazione delle ore di copertura per il sostegno, ma sul progetto educativo da costruire in collaborazione con tutti gli attori della comunità scolastica vista come comunità educante e inclusiva. Le buone pratiche scolastiche devono, in effetti, veder coinvolte tutte le componenti scolastiche, come previsto dai *Principi Guida per promuovere la qualità dell'inclusione nella Scuola Inclusiva* (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2003). L' obiettivo fondamentale è quindi lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione; ma questi obiettivi sono raggiungibili solo attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché grazie alla presenza di una co-progettazione pedagogica e una programmazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi, come previsto dal P.E.I.

La progettazione per la realizzazione del processo di inclusione riguarda tutti gli insegnanti, perché l'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili di apprendimento, a promuovere le diverse attitudini, a costruire in modo alternativo i luoghi di apprendimento, a favorire e potenziare gli stili cognitivi e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni e alla capacità specifiche degli alunni. Solo con un approccio pedagogico attivo e aperto diventa possibile che gli alunni esercitino effettivamente il proprio diritto allo studio, inteso come successo formativo per tutti. Si può anche affermare che la mancanza di interventi didattici non differenzia-

ti crea una disparità di trattamento che produce diseguaglianza nell'accesso ai saperi e alle conoscenze.

Ma quale deve essere il ruolo dell'insegnante specializzato di sostegno? L'insegnante di sostegno, oggi, viene ad assumere compiti nuovi, più specifici ed impegnativi, in quanto non è solo di sostegno al singolo alunno disabile ma lo è di tutto il gruppo-classe, contribuendo ad un'armonica integrazione e collaborazione reciproca. Si tratta di una figura essenziale, significativa, sia nella relazione con il docente curriculare sia all'interno del più vasto rapporto con gli altri docenti della scuola. In questo senso è un mediatore attivo e il promotore di una scuola accogliente e inclusiva, in grado di dare risposte adeguate ai bisogni specifici di apprendimento e a quelli sociali di ciascuno alunno.

La legge quadro n. 104/1992 e la normativa successiva a questa costituiscono il caposaldo legislativo dei processi di integrazione, culturale e sociale, per soggetti interessati da diverse situazioni di disabilità, definisce per l'insegnante specializzato una serie di compiti che, almeno sui documenti, ne fanno una figura chiave nel così articolato e complesso mondo scolastico, che mette al centro delle sue modalità operative la diversità, vista quale risorsa irrinunciabile per una educazione e istruzione di qualità. In pratica l'inclusione diventa un fattore di qualità della scuola e dell'intera società, è tutto il contesto in cui è inserito l'alunno certificato, da quello familiare a quello sociale, che viene chiamato ad interagire positivamente nella costruzione di una alleanza educativa e pedagogica..

Nella classe, la presenza di alunni con disabilità certificata è una realtà variegata ed eterogenea, inoltre a fianco a questi abbiamo degli alunni con disturbi specifici di apprendimento, delle situazioni psicosociali problematiche, delle situazioni famigliari difficili e anche degli alunni che presentano dei comportamenti complessi da gestire; a questo aggiungiamo gli alunni figli di migranti. L'alunno non è più il ricevente passivo in un processo di comunicazione ma un soggetto che porta le sue istanze: questo può essere visto come un problema oppure come una opportunità per la scuola. Se vogliamo favorire il successo formativo di tutti occorre partire dalle risorse degli alunni. Le esperienze sco-

lastiche dimostrano come la diversità deve essere accolta positivamente nel processo di apprendimento, la scuola inclusiva deve accogliere tutti gli alunni rendendoli partecipi sui piani cognitivo, relazionale e psicologico. Ma spesso l'insegnante di sostegno si trova in una situazione di grosso disagio, perché da un lato vive un atteggiamento di delega da parte dei suoi colleghi disciplinari, e dall'altro lato diventa l'unico docente responsabile dell'intera azione didattica-educativa per l'alunno segnalato e certificato; questo ha delle ricadute sulla gestione pedagogica dell'attività didattica con il gruppo classe.

Questo atteggiamento ha generato una confusione tra il ruolo, la funzione dell'insegnante di sostegno e il suo intervento nella classe. Ritengo che il punto di forza sia individuabile nel mettere al centro del processo di inclusione scolastica il ruolo dei docenti curriculari/disciplinari come attori, con l'insegnante di sostegno, di una progettazione educativa aperta. Sicuramente negli ultimi anni la silenziosa consuetudine di delega all'insegnante di sostegno dell'alunno disabile ha distorto la funzione che tale figura avrebbe dovuto assumere negli intenti della Legge 104/1992: gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano. Gli effetti di questa sono costanti ed evidenti nelle nostre scuole: accanto ad alcune significative esperienze di «buone prassi», infatti, molte di più sono le realtà in cui la presenza del docente di sostegno funge più da elemento «di difesa», un monoblocco inscindibile tra il docente e l'alunno certificato e «di conservazione» del sistema scuola, piuttosto che come risorsa aggiuntiva per favorire l'inclusione.

Nella scuola infatti il docente non risponde solo di se stesso e del proprio lavoro: tutti i docenti, insieme, sono chiamati alla costruzione di un progetto formativo comune, coerente ed unitario attraverso la strategia pedagogica condivisa del team docenti. È un lavoro complesso ed impegnativo, che mette al centro del processo di inclusione gli insegnanti curricolari che cooperano con gli insegnanti specializzati di sostegno nella co-progettazione: quindi condivido molto la prospettiva di valorizzare il ruolo dei docenti disciplinari nella didattica speciale inclusiva. Un altro aspetto pedagogico importante è la risorsa compagni (apprendi-

mento reciproco, educazione tra pari). Si dimostra nella pratica che l'aiuto fra pari, la ricerca azione condivisa, il lavoro di gruppo aiutano non solo gli alunni con disabilità ma anche i loro compagni nel sentirsi maggiormente coinvolti nel lavoro della classe, accresce la loro autostima e la ricerca di un'autonomia personale. Purtroppo oggi molti insegnanti, anche i più motivati, non sono adeguatamente preparati sul piano pedagogico per gestire situazioni complesse che richiedono inventività e capacità di osservare per favorire gli apprendimenti di tutti.

Nella collaborazione pedagogica tra insegnante curriculare e insegnante di sostegno i due principali pericoli da evitare sono: 1) Il sostegno come attività prevalentemente individuale centrata sui soggetti certificati. Nella mia esperienza vedo spesso i miei colleghi di sostegno che escono dall'aula con l'alunno con disabilità e passano buona parte del tempo in un rapporto di reciproca dipendenza didattica. In questo modo non lavorano più con il gruppo e finiscono anche per produrre una marginalizzazione dell'alunno disabile. 2) La «personalizzazione» dell'azione educativa e didattica in questo caso non va disgiunta dal processo di «socializzazione» con tutte le conseguenti facilitazioni e mediazioni didattiche nel lavoro di gruppo. L'intervento didattico del sostegno concepito come centrato unicamente sull'alunno disabile rimane marginale e la sua presenza rischia di assumere un carattere prevalentemente assistenziale. Perciò la responsabilità pedagogica dell'azione inclusiva è sia dei docenti di sostegno che dei docenti curricolari, è anche una responsabilità della comunità scolastica globale Ritengo che nella prospettiva di una scuola inclusiva ci vuole una com-presenza educativa. Una sola persona non è in grado di potersi occupare di così tante differenze all'interno di una classe nella didattica ordinaria, nella quotidianità, ma ha bisogno dell'aiuto e della collaborazione dei colleghi. Luigi D'Alonso in merito propone dei passi fondamentali per poter gestire la classe in modo da sviluppare l'inclusione secondo le diverse esigenze personali degli alunni: 1) credere nell'inclusione, 2) il ruolo dinamico e progettuale del Dirigente Scolastico, 3) il ruolo dell'insegnante di sostegno come insegnante complementare nella progettazione pedagogica e la conduzione didattica, 4)

il lavoro in équipe come docenti che co-progettano, programmano insieme, documentano l'attività didattica e valutano con dei dispositivi condivisi 5) la preparazione dell'insegnante curriculare nell'affrontare le tematiche relative alla pedagogia speciale e alla didattica inclusiva.

Un punto critico nell'organizzazione scolastica attuale è riconducibile a come noi percepiamo gli «insegnanti specializzati»: per essere insegnanti di sostegno oggi si richiede una «specializzazione» che ha come oggetto di studio prevalentemente le materie pedagogiche e la didattica inclusiva, ma presuppone anche una formazione disciplinare precedentemente acquisita. Quando entriamo in classe siamo in compresenza con i colleghi curricolari in discipline sule quali siamo poco preparati (questo si avverte soprattutto nelle scuole secondarie). Quando si parla di compresenza di due docenti curricolari (cioè compresa quella di sostegno) nella stessa classe bisognerebbe capire come articolare concretamente queste competenze in modo facilitante per tutti gli alunni, promuovendo l'inserimento positivo di tutti in classe attraverso attività collaborative e facendo della classe un vero laboratorio. In tal senso, condivido una possibilità di «cattedra mista», che del resto è quello che prevede la legge 104. I ruoli dei due docenti devono essere coordinati e strutturati secondo un piano di progettualità ben condiviso. Ianes nel suo libro *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* lo afferma e propone dei percorsi operativi. In questo senso condivido la proposta della cattedra mista come co-gestione pedagogica. Se invece l'idea di compresenza va in un senso poco chiaro e troppo specialistico (in funzione delle tipologie di disabilità) , eliminando gli aspetti pedagogici trasversali che devono fare dell'insegnante di sostegno un mediatore attivo, allora tutto diventa più confuso e anche problematico (vedi Goussot 2013). Il problema è che senza adeguate competenze disciplinari il nostro ruolo all'interno della classe viene privato di valore, perché non possiamo offrire adeguato supporto didattico al collega curricolare e veniamo ricacciati nell'ambito del lavoro «ghettizzante» con il solo alunno disabile. L'insegnante di sostegno perde così la sua funzione pedagogica trasversale, oltre a perdere autorevolezza agli occhi degli altri attori in gioco e a

sviluppare spesso un senso di frustrazione personale. Se siamo giunti a un punto di crisi è bene ripensare i ruoli e le funzioni di tutti i docenti nell'organizzazione delle attività didattiche. Bisogna affrontare la sfida pedagogica di mantenere integro lo spirito della legge che tutto il mondo ci invidia: l'inclusione e l'eguale diritto di tutti, anche con il proprio deficit, di accedere all'istruzione e all'educazione. Gli attuali docenti di sostegno dovrebbero quindi essere diversamente utilizzati valorizzando anche le loro competenze disciplinari: in una classe farebbero «da supporto» al collega nell'area disciplinare specifica ma anche svolgerebbero una funzione di mediazione nell'attività didattica in classe. Inoltre sarebbe opportuno che gli insegnanti curriculari avessero una maggiore preparazione per quanto riguarda le tecniche di mediazione pedagogica e la didattica inclusiva.

Lavorare per una scuola inclusiva comporta quindi una presa di responsabilità e un pensiero pedagogico attivo che si dovrebbe ro riflettere nell'azione didattica. A volte questi due principi sono assenti dai comportamenti professionali nell'attività operativa di molti docenti. Ci sono docenti che ritengono impegnativo lavorare per l'inclusione degli allievi con difficoltà pur mantenendo un'adeguata qualità della scuola, dimenticandosi che ogni alunno ha uno stile di apprendimento personale, una propria identità e che dovrebbe essere facilitato a cooperare secondo le proprie competenze e le proprie potenzialità. L' inclusione dovrebbe garantire i diritti di ognuno a non essere escluso, ad accedere al sapere e a partecipare secondo le proprie possibilità e le proprie caratteristiche.

Riferimenti bibliografici

Booth.T, Ainscow M. (2014), *Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it., Carocci, Roma.

Goussot A. (2012), *L'autismo: una sfida per la pedagogia speciale*, Aras, Fano.

D'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia.

Lascioli A. (2011a), *Educazione speciale dalla teoria all'azione*, Franco

Angeli, Milano.
Lascioli A. (2011b), *Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione*, in *L'Educatore*, n. 2.
Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
Medeghini R., D'Alessio S. (2005), *Disability studies*, Erickson, Trento.

Don Milani, Gramsci e i bisogni educativi speciali

Antonio Vigilante

Negli anni Sessanta uno degli studenti della scuola di Barbiana venne bocciato all´esame presso la scuola statale. Don Lorenzo Milani ne ragionò con i ragazzi della sua scuola, e ne venne fuori quel durissimo atto d'accusa contro la scuola pubblica italiana che è la *Lettera a una professoressa*. Oggi le cose sarebbero andate diversamente. In quanto contadini e montanari, gli studenti di Barbiana sarebbero stati considerati studenti con *bisogni educativi speciali* (la direttiva ministeriale sui bisogni educativi speciali del 27 dicembre 2012 ricomprende in questa categoria anche lo svantaggio «socio-economico, linguistico, culturale»); si sarebbe fatto per loro un piano educativo personalizzato, e con ogni probabilità sarebbero stati promossi.

Don Milani ne sarebbe stato contento? Per nulla. Anzi: si sarebbe indignato come solo lui sapeva fare. Perché il centro del discorso della *Lettera* non è, come molti che l´hanno letta distrattamente o che non l´hanno letta affatto credono, la richiesta di non bocciare. C´è anche questo, nel libro; ma c´è soprattutto la denuncia del carattere esclusivamente – nel senso etimologico: che esclude – borghese della cultura scolastica. La scuola è quel posto in cui il ragazzino figlio di contadini, abituato a salire sugli alberi, deve saper giocare a basket. La capacità di salire sugli alberi non conta nulla, non è una cosa borghese e non ha dunque nulla a che fare con la scuola. Il gioco della scuola è truccato: è un campo sul quale giocano borghesi e proletari, ma le regole sono quelle decise dai borghesi. E i proletari, inevitabilmente, perdono. Non perché siano meno capaci, non perché siano idioti: semplicemente perché la cultura scolastica non è la *loro* cultura.

Voleva, don Milani, che la scuola non fosse più espressione della sola classe borghese, che si aprisse ad accogliere le culture al-

tre, che comprendesse il mondo dei contadini e degli operai non meno del mondo borghese. Voleva una scuola in cui si studiasse il contratto dei metalmeccanici, e non solo i classici della letteratura.

Ed ecco invece cosa succede. Chiunque provenga da una cultura non borghese viene dichiarato *svantaggiato.* «Svantaggio socioculturale» è il nome che si dà ora qualsiasi modo di essere che non rientri nei canoni borghesi, così come comportarsi in modo non conforme alle aspettative della scuola borghese significa essere *non scolarizzati* (espressione atroce tristemente diffusa nel linguaggio dei docenti).

Invece di fare una scuola diversa, che dia voce anche a chi non è borghese, consideriamo chi non è borghese come un poveraccio di cui avere compassione, uno che senza avere colpa si trova indietro, e nei cui confronti bisogna essere comprensivi. Se don Milani era esigentissimo con i suoi ragazzi, non risparmiando loro nemmeno la frusta, ora agli svantaggiati si dà una scuola diluita, meno impegnativa, più facilmente digeribile. Ricorrere all'etichettamento - un etichettamento che avrà naturalmente conseguenze non lievi - è molto più semplice ed economico che ripensare a fondo la scuola.

Accade, insomma, quello per che Antonio Gramsci bisognava evitare. Nei *Quaderni del carcere* il filosofo prevedeva la situazione che si sarebbe creata con la nascita della scuola di massa: il figlio dell'operaio, non abituato al lavoro intellettuale, va a scuola e trova molte più difficoltà del ragazzino di una famiglia con tradizione intellettuale.

> Ecco perché – scriveva – molti del popolo pensano che nella difficoltà dello studio ci sia un «trucco» a loro danno (quando non pensano di essere stupidi per natura): vedono il signore (e per molti, nelle campagne specialmente, signore vuoi dire intellettuale) compiere con scioltezza e apparente facilità il lavoro che ai loro figli costa lacrime e sangue, e pensano ci sia un «trucco». In una nuova situazione, queste quistioni possono diventare asprissime e occorrerà resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato. (Gramsci 1975, 1549-1550)

Il trucco in effetti c'era e c'è, e non è soltanto nel fatto che chi viene da una famiglia di operai e contadini non è avvezzo a certe fatiche. L'esperienza di Barbiana dimostra che dei figli di contadini possono sobbarcarsi un lavoro intellettuale anche molto consistente, se si tratta di un lavoro che ha contatti reali con la loro vita e la loro cultura. La disaffezione per la scuola nasce da altro. I figli dei contadini provano disaffezione per una scuola in cui si impara a vergognarsi dell'essere contadini; l'alternativa è che amino la scuola e si vergognino delle loro origini.

La scuola attuale si pretende multiculturale, anzi interculturale. I documenti che la riguardano sostengono che le differenze culturali di cui i sempre più numerosi studenti stranieri sono portatori devono essere valorizzate nel modo migliore, e ciò può accadere solo se la cultura dominante, quella che ospita, entra in dialogo con esse, in un fecondo rapporto di scambio reciproco. Chiacchiere. Quella che abbiamo è, invece, una scuola penosamente monoculturale. Il crocifisso alle pareti, difeso con un fanatismo degno di miglior causa, esprime la chiusura sostanziale dell'istituzione a qualsiasi identità religiosa che non sia quella cattolica. La storia, la filosofia, la poesia, l'arte che si studiano sono quelle occidentali. La cultura manuale ed il lavoro, di cui i più grandi pedagogisti hanno affermato l'insostituibile valore educativo, sono banditi dalla scuola. L'ideale umano che la scuola impone oscilla tra l'intellettuale borghese, l'impiegato statale e l'uomo d'affari. Buona parte del compito sociale della scuola consiste nel giustificare le attribuzioni di status e la distribuzione dello stigma sociale. Grazie alla scuola, chiunque aderisca alla cultura borghese, ai suoi valori, al suo stile di vita (che, ricordava Illich, è anche uno stile di consumo) ha uno status sociale elevato; chi lo contesta, in modo più o meno consapevole, è colpito dallo stigma sociale. Grazie alla scuola, la mano che tiene la penna è più socialmente apprezzata e riconosciuta della mano che tiene la zappa.

Il compianto Gianfranco Zavalloni, preside-contadino, raccontava la sua esperienza come presidente di commissione all'esame di licenza media (Zavalloni 2012). Agli orali gli annunciarono che lo studente che stavano per esaminare era il peggiore della scuola. Si trattava di un ragazzone di campagna, che lavorava

le terre insieme a suo nonno. Zavalloni lo interrogò di persona: non sul programma scolastico, ma sui dettagli del suo lavoro, sul passaggio dei prodotti dalla terra al mercato, fino alla vendita. Lo studente si espresse con proprietà di linguaggio, mostrando il possesso di conoscenza multidisciplinari connesse al suo lavoro. Fece, insomma, un buon esame; e «i professori commentarono il tutto dicendo "ma noi in tre anni non l'abbiamo mai sentito parlare così bene e con tale competenza" e poi "non sapevamo nulla di tutto questo"». Con i bisogni educativi speciali i professori potranno continuare a «non sapere nulla di tutto questo» – dei mondi culturali che sono oltre il raggio della cultura scolastica –, illudendosi per giunta di essere inclusivi.

Riferimenti bibliografici

Gramsci A. (1975), *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, vol. III.
Zavalloni G. (2012), *L'esame di Stato del peggiore della scuola*, nel blog *«...Tutti possono dipingere»*, https://zavallonigianfranco.wordpress.com, 17 maggio.

L'ottica transculturale nell'approccio sistemico-relazionale con la popolazione immigrata

Elma Sukaj, Elisa Ercolani

La stabilizzazione del fenomeno dell'immigrazione ha portato ad una strutturazione multiculturale della società italiana dove i contatti e i rapporti tra individui portatori di culture differenti diventano inevitabili e quindi non più una novità ma la normalità che esige essere gestita. Per vivere in una società dove coesistono differenti culture diventa indispensabile sapere andare incontro all'altro con curiosità culturale direbbe Maurizio Andolfi (2004) perché essa è antidoto efficace contro il pre-giudizio. Bisogna aprirsi al dialogo interculturale dove c'è un riconoscimento sia dell'eterogeneità delle logiche che si incontrano sia dei punti che accomunano compiendo un viaggio di conoscenza per creare una zona di compatibilità fra differenze, una «zona franca» al confine delle culture, ossia un luogo dove le persone possono gestire le proprie diversità e appartenenze attraverso un incessante lavoro di costruzioni simboliche, di articolazione non stereotipate del proprio pensiero e di ridefinizione identitaria. D'altronde l'incontro avviene al confine perché come sostiene Michail Bachtin :

> Il regno della cultura è completamente distribuito lungo le frontiere. Le frontiere sono dappertutto, attraversano ogni suo aspetto. Ogni atto culturale vive essenzialmente sulle frontiere. Se viene separato da esse perde il suo fondamento, diventa vuoto e arrogante, degenera e muore. (Bachtin 1981, 87)

Quindi il confine, spazio necessario per la distinzione di se stessi rispetto all'altro, è anche spazio che si può vivere in modo creati-

vo. Diventiamo ciò che siamo grazie agli scambi continui con gli altri. La nostra identità è quindi mobile, in continua trasformazione ma soprattutto caleidoscopica, ricca della co-presenza dei tanti ruoli che siamo chiamati a ricoprire e delle tante appartenenze ai vari sistemi (etnia, società, famiglia, gruppo linguistico, classe sociale, ecc.). È questa la sfida a cui siamo chiamati tutti, clinici compresi, riuscire ad apprezzare la polifonia che ci caratterizza pur identificandoci nelle radici da cui partiamo e riconoscendo le categorie tacite ed esplicite di cui siamo portatori in quanto sia individui con una propria storia sia professionisti con una propria epistemologia.

L'approccio transculturale diventa una valida risposta a questa sfida, alle richieste di presa in carico di pazienti appartenenti a culture altre. Esso implica un «viaggio» del clinico verso il paziente, un atteggiamento di attenzione, di riflessione su ciò che accade nell'incontro con l'altro, ascoltando e ascoltandosi nelle proprie categorie e paradigmi concettuali culturalmente determinati senza temere di venire travolto e trasformato dalla negoziazione interculturale. Come accade in ogni incontro c'è la paura di perdere elementi che contraddistinguono la propria appartenenza, c'è la tendenza a ricorrere all'autoreferenzialità ma anche la consapevolezza di questi rischi e della necessità dell'arricchimento di nuove mappe cognitive attraverso l'auto-osservazione e la disponibilità a comprendere (prendere insieme). Partendo da queste premesse ci chiediamo come terapeuti sistemico-relazionali se il nostro modello teorico di riferimento possa essere utilizzato con le persone «migranti» o più in generale le «famiglie migranti» e quali potrebbero essere i possibili sviluppi di una clinica transculturale ad approccio sistemico-relazionale. Perché l'approccio sistemico-relazionale potrebbe essere utile nel rapporto con la popolazione immigrata?

Perché l'approccio sistemico relazionale nasce e si sviluppa grazie al contributo di diverse menti provenienti da ambiti scientifici diversi e dal forte bisogno di un approccio nuovo alla psicopatologia mentale. Ciò che univa tutti i suoi fondatori (psichiatri, antropologi, ingegneri, assistenti sociali, ecc.) era un forte bisogno di un'epistemologia nuova che superasse il modello fisico-

matematico di causa-effetto. Nasce così una nuova epistemologia, quella della circolarità nelle relazioni che definisce il soggetto in termine di interazione con altri soggetti, come parte di sistemi sovrapposti in ordine gerarchico (familiari ed extrafamiliari) e in quanto tale fortemente influenzato. Il clinico inizia a dare risalto all'ambiente naturale dove il sintomo si manifesta, ricorre all'osservazione sul vivo perché è il contesto che specifica e permette di significare le parole e le azioni e solo mettendo questi in relazione tra loro che si arriva alla piena comprensione dei comportamenti degli individui.

Si inizia, attraverso le prime ricerche e studi accademici concentrati sulle famiglie economicamente svantaggiate, a puntare i riflettori sul contesto socio-culturale come fattore determinante per la comprensione dell'oggetto di studio (Minuchin et al. 1967; Sluzki 1979). Tra questi studi si possono ricordare le esperienze pionieristiche di Salvador Minuchin e Braulio Montalvo (Minuchin et al. 1967), di formazione psichiatri, che studiano l'effetto del contesto sociale nei problemi mentali degli immigrati portoricani arrivando alla conclusione che molti di questi erano un prodotto della loro condizione svantaggiata (i sintomi tendono a scomparire quando le famiglie ricevono migliori informazioni sul nuovo ambiente sociale e assistenza per crearsi una nuova rete di rapporti di amicizia) oppure i tentativi di Albert Scheflen (1977) e di altri terapeuti del Family Study Section di New York che cercano di comprendere i processi di marginalità sociale inclusa quella legata ai fenomeni migratori e di intervenire nel contesto socio-culturale in caso di necessità.

A Minuchin (1967) come a Georges Devereux (Goussot 2014), era molto d'aiuto la condizione di immigrato, riusciva ad aiutare gli altri partendo dai suoi vissuti. Ma ciò che rende speciale il suo approccio è la sua ottica transculturale quando, partendo da un'analisi sociologica dell'impatto che il contesto sociale esercita sulle famiglie povere, si rende conto che ci sono delle caratteristiche comuni (universali a tutte le culture) legate al livello sociale più che a variabili etniche e culturali.

L'ottica transculturale è molto presente anche negli studi di Gregory Bateson (Watzlawick et al. 1971; Hoffman 1984) che studia

la regolazione delle relazioni umane osservandole presso la popolazione Iatmul in Nuova Guinea per estrapolare delle regole universali, trasferibili in altri contesti culturali e utili anche nella spiegazione di alcune malattie mentali come la paranoia. Scopre l'esistenza di due modelli di interazione tra individui, il modello complementare e quello simmetrico, e sostiene che questi processi di interazione possono avere luogo in aree diverse da quelle interpersonali e cioè, nel contatto culturale tra due società. Un contatto simmetrico porta a corse agli armamenti, mentre quello complementare a sterminio di razze «inferiori» da parte di quelle che si ritengono superiori in nome della purezza razziale. Bateson vede le guerre tra popoli, le celebrazioni nazionali come forme di controllo sociale per unire un popolo e distogliere l'attenzione dai propri dissidi interni. Nella popolazione Iatmul l'usanza di cacciare le teste che portava questo popolo contro altri gruppi doveva alleggerire le tensioni interne dovute alla rivalità e alla competizione. Ma Bateson nota che i controlli sociali, tra cui la cerimonia Naven che lui ben descrive nella sua opera dallo stesso titolo, sono armi a doppio taglio perché confermano il gruppo nei suoi vecchi comportamenti stabiliti e hanno pertanto conseguenze di ampia portata per l'indebolimento del gruppo che perde la sua flessibilità e potere di rinnovamento. Qui arrivano in aiuto i biologi che con la loro teoria dei sistemi parlano di «gruppi di varietà» e di importanza della deviazione nel portare un sistema a soluzioni nuove.
Roger Nett, teorico dei sistemi, sostiene che

> La forza creativa di una società deve essere ricercata nelle capacità degli individui di valutare, estendere, correggere e infine alterare le definizioni e le interpretazioni esistenti (un processo che è, in effetti, di deviazione), il problema di dare ordine a una società diventa quello di utilizzare gli elementi vitali – la deviazione – in un contesto socio-organizzativo. (Hoffman, 1984)

Questo nuovo concetto viene subito abbracciato dai terapeuti familiari del Mental Reserach Institute di Palo Alto che iniziano a

riconoscere il ruolo fondamentale della deviazione per la sopravvivenza e l'evoluzione dei gruppi sociali. Essa porta ad un nuovo assetto del sistema e per questo motivo richiede fatica e sofferenza da parte degli elementi di questo (Hoffman 1984).

Pensiamo ad una società che oggi deve fare i conti con un fenomeno per essa abbastanza nuovo come quello di immigrazione cercando di calare quanto fin'ora detto in questa realtà. Certamente possiamo pensare agli immigrati come la novità che comporta deviazione e la loro integrazione come sfida che richiede un cambiamento di secondo ordine (diversamente da quello di primo ordine che mantiene l'omeostasi del sistema, questo richiede l'adattamento, l'inclusione del nuovo). Certamente come tutti i cambiamenti di secondo ordine lo sforzo è notevole, specialmente per una società a forte propensione migratoria. Come in tutti i sistemi anche qui troviamo la tendenza a mantenere l'omeostasi, la sua identità del prima dell'arrivo degli immigrati e questa si esprime nel «rafforzamento» dell'orgoglio nazionale, nel fare blocco unico contro ciò che viene vissuto come estraneo, come devianza. Oltre a questo sforzo a cui è chiamato il popolo che accoglie immigrati, si aggiunge anche il tentativo di controllo sociale spesso adoperato da forze politiche per ottenere un approvazione univoca da parte di tutti gli elettori distogliendo l'attenzione dai dissidi interni e le difficoltà socio-economiche del paese e spostandola sulle problematiche sociali che l'immigrazione porta. Si parla di sforzo da parte di tutta la società perché è il rapporto tra i gruppi culturali che regola anche i rapporti tra singoli. Come sostiene Fruggeri (2003) per comprendere i modi in cui le persone entrano in relazione tra loro nella sfera privata non si può prescindere dalle caratteristiche della rete sociale e della struttura di potere nella società e dalle pratiche istituzionali che regolano la sfera pubblica.

Un altro termine coniato da Bateson e i suoi colleghi e che potrebbe esserci utile nell'approccio alle difficoltà dell'immigrato, è quello del «doppio legame», intendendo con esso il contesto di un impasse comunicazionale che avviene perché la richiesta esplicitata ad un livello viene vanificata o contraddetta ad un altro (Watzlawick et al. 1971; Hoffman 1984). La richiesta che arri-

va da fuori, dalla società di accoglienza di «integrarsi» presume spesso un movimento unidirezionale solo da parte dell'immigrato verso gli autoctoni. Ma nell'incontro con l'altro culturale entrambe le parti sono incomplete, non integre e per diventare tali devono fare lo sforzo di andarsi incontro. Pretenderlo solo da una parte implica non solo fare sentire l'altro sbagliato, manchevole, non integro e quindi non all'altezza, ma anche metterlo nella condizione di impossibilità di risposta con atteggiamenti di chiusura e mancanza di politiche adeguate di integrazione sociale. Come i teorici del Modello di Interactive Acculturation sostengono, il processo di integrazione non è processo unidirezionale ma dipende anche dalle politiche migratorie del paese ospitante e dalle reazioni degli autoctoni verso le altre culture (Bourhis et al. 1997). Continua Bateson che gli esseri umani posseggono una grande risorsa, acquisire risposte automatiche a problemi abituali. Questo gli permette di attuare il processo di adattamento che quando viene a mancare provoca smembramento e dolore (Hoffman 1984). È un po' quello a cui può andare incontro il migrante che parte con le sue «valigie», la sua esperienza, le sue risposte automatiche e scopre che non vanno più bene. Lo stress culturale con cui deve fare i conti nel suo processo di integrazione può diventare trauma quando mancano le risorse per fronteggiarlo e portarlo a chiedere aiuto, ad affidare la sua difficoltà ad un terapeuta. Ma come approcciarsi al paziente immigrato, all'altro culturalmente diverso da noi in terapia?

Un terapeuta non può avviare una terapia senza conoscere la famiglia o l'individuo immigrato e questi non si possono conoscere se non si conosce la loro storia di immigrazione (Di Nicola 1997). Quando parliamo di «migranti» parliamo di persone che migrano dal proprio paese d'origine verso un altro paese cosiddetto d'accoglienza quindi parliamo di emigranti prima e di immigranti poi. Diversi studi sugli aspetti psicologici del viaggio migratorio individuano fasi precedenti alla partenza dal paese di origine sottolineando l'impatto che hanno questi vissuti sulla fase successiva all'arrivo nel paese di destinazione (Sluzki 1979; Edelstein 2000; Losi 2000). Cecilia Edelstein, psicoterapeuta sistemico-relazionale e immigrata di prima generazione, ritiene sia

importante per il clinico conoscere le fasi precedenti all'arrivo e i vissuti correlati nel migrante che si rivolge a lui per riuscire a costruire un percorso congiunto. È solo quando operatore e migrante «si girano per guardarsi» (Edelstein 2012), quando si ottiene la narrativa della migrazione, dell'esperienza che inizia prima del viaggio (Falicov 2004) che si instaura la relazione terapeutica, che inizia il percorso di sostegno. La costruzione della narrazione, dell'odissea della propria vita ha il potere di guarire perché come sostiene Di Nicola (2004, 42) «Le storie che raccontiamo ricuciono le nostre identità». Per queste ragioni Edelstein (2002; 2003), conduce ricerche qualitative secondo l'approccio narrativo individuando e descrivendo le distinte fasi dei processi migratori e i correlati vissuti dei migranti. La prima è la genesi del processo migratorio (l'ideazione del progetto concreto, la decisione di partire, che spesso nelle donne comprende la «benedizione della madre», i preparativi e gli addii carichi di emozioni contrastanti di gioia e di tristezza, la partenza, il viaggio, l'arrivo al paese di destinazione), seguita dalla sistemazione, dall'inserimento e l'adattamento (una fase lunga anni che forse non si conclude mai perché i migranti hanno bisogno di autodefinirsi e si trovano alla ricerca della propria identità), dall'integrazione che Edelstein (2006) chiama la fase mancante per manchevoli politiche macrosociali e dall'ultima fase che è il ritorno che spesso rimane solo un'idea, un sogno evocativo per tollerare la sensazione di essere straniero in terra altrui. Celia Falicov (2004, 17) citando Boss parla del costrutto di «perdita ambigua», riferendosi al lutto che gli immigrati devono elaborare per separarsi dalla loro terra, elaborazione che però non è mai completa in quanto «è sempre possibile fantasticare un eventuale ritorno o un futuro ricongiungimento con le persone care».

Quindi il clinico si trova davanti una persona con un suo percorso, delle sue radici, una sua identità in transito. Losi (2004) sostiene che i migranti vivono tra due mondi (considerati) stanziali, mentre loro sono in movimento come anche la loro cultura. Questa condizione dello stare tra due mondi lo rende diverso da un suo connazionale che ha scelto di non migrare, la mente del primo si costruisce diversamente da quella di chi è stanziale. Per

questo motivo il lavoro con un migrante deve partire dalla sua odissea dell'immigrazione. Essa permette al clinico di sviluppare ipotesi, opinioni, attitudini e presupposti più accurati in relazione alla sofferenza portata in setting terapeutico, aiuta a identificare e riconoscere l'eventuale ruolo di un processo di acculturazione traumatica oppure di altre difficoltà dovute più al ciclo vitale della famiglia e dello sviluppo dell'individuo.

Per poter lavorare con il migrante secondo Umberta Telfener ed Alfredo Ancora (2000) non servono ricette preconfezionate, ma la disponibilità a riflettere su come i mezzi di cui in possesso siano sufficienti per entrare in contatto con l'altro; sono fondamentali due ingredienti, il pensare e l'agire culturale. Questo modo di lavorare ricorda il principio di indeterminatezza con il quale Devereux (Goussot, 2014) intendeva la necessità di ricerca costante del clinico in modo da adeguare il proprio dispositivo e gli strumenti di indagine. Infatti, pensare e agire culturalmente significa non avere fretta di formulare la domanda di aiuto, interpretare e intervenire ma concentrarsi sulla relazione che si instaura tra gli interlocutori, tra le loro culture, sospendere ogni forma di giudizio riconoscendo l'ineluttabilità del nostro etncocentrismo e tollerando la molteplicità delle logiche senza cercare di fare mediazione culturale, tradurre mappe altrui nelle nostre; si tratta di inventare una nuova lingua processuale che si occupi del problema presentato (Telfener 2010). In questo incontro ci deve essere la disponibilità a contaminarsi e contaminare, a contagiarsi e contagiare (Telfener e Ancora 2000). Infatti, rimanere intatti, fermi come clinici non è possibile perché come sosteneva Devereux (Goussot 2014) nell'incontro c'è l'integrazione di nuove mappe mentali che non cambiano quelle già esistenti ma le completano in un'ottica complementare permettendo un orientamento efficace in una realtà in cambiamento e un senso di connessione con sé.

Il tenere sempre presente che si ha a che fare con almeno due culture in interazione non è difficile per un terapeuta sistemico-relazionale che considera le sedute terapeutiche già di per sé degli incontri interculturali tra due interlocutori (paziente singolo, coppia o famiglia e terapeuta) ognuno portatore di una sua cultura personale, familiare e professionale nel caso del clinico, di una

sua nicchia ecologica direbbe Falicov (2004). Andolfi, Ellenwood e Wendt (1993) pensando alle culture in contatto, parlano dell'insorgenza di una nuova cultura che chiamano la «terza cultura», quella che si crea all'interno del sistema terapeutico mescolando le culture presenti in terapia. Questa «terza cultura» allarga i confini culturali tanto del terapeuta che del paziente, creando uno spazio in cui le questioni della acculturazione diventano più centrali e vive. Anche Losi (2004) che considera l'incontro terapeutico un incontro tra rappresentanti di più mondi, culture, storie familiari, crede nella costituzione di un'altra cultura all'interno del gruppo psicoterapeutico, una nuova cultura che lui chiama «cultura creola». Ciò che è importante per un terapeuta è agire nell'ambito di differenti culture, senza che una ne escluda l'altra e questo avviene solo legittimando l'esistenza contemporanea degli ambiti di riferimento di entrambi i partner.

È attraverso un modo di lavorare clinico, sempre attento alle differenze e senza dimenticare i punti in contatto, che è possibile indagare sia il malessere lamentato come rappresentante di mappe che lo hanno creato e lo mantengono, di relazioni che lo rinforzano, sia il progetto migratorio come costrutto metaforico delle dinamiche, personali, familiari, relazionali e culturali (Telfener ed Ancora 2000). In questo lavoro clinico, così interessato all'aspetto relazionale del disagio e della storia narrata, diventa importante trattare concetti come la figura faro (Andolfi 1997) (punto di riferimento rispetto al progetto migratorio e quindi nonostante la vicinanza o la distanza fisica diventa interlocutore mentale di riferimento), il mito e il mandato familiare (Stierlin 1979) che mantiene e alimenta il progetto migratorio (aspettative implicite o esplicite verso il progetto da parte non solo di chi migra ma di tutta la famiglia), il peso di lealtà verso la famiglia di origine che spesso sente di tradire sia perché diventa difficile rispettare il mandato familiare sia perché si abbandonano le radici culturali (Boszormeny-Nagij, Spark 1988), il taglio emotivo (Bowen 1979) (il tentativo del singolo di differenziarsi dalla sua famiglia di origine attraverso la distanza fisica). Quest'ultimo concetto è molto utile nella ricostruzione della narrazione, della storia del migrante in terapia perché per rimpossessarsi del senso di continuità, di

connessione con il sé il migrante ha bisogno di fare pace, di ricongiungersi con chi la tagliato i ponti con la sua partenza. È solo «ritornando» alle sue radici, al suo paese delle volte solo simbolicamente attraverso i racconti, altre volte anche fisicamente, che la persona si ricongiunge con la parte del sé abbandonata all'arrivo in terra di immigrazione. Il paziente è parte di una famiglia da cui è partito ma dove necessita ritornare per definirsi e riconoscersi. Quindi è fondamentale in terapia allargare il contesto e spostare l'attenzione dal singolo al sistema o ai sistemi (familiare, culturale, linguistico, ecc.) di cui il soggetto fa parte facendo spesso presenziare simbolicamente in seduta anche il resto della famiglia rimasta nel paese di origine ma tanto presente e pressante con le sue aspettative (il progetto migratorio non è mai vissuto esclusivamente a livello individuale). E nel fare questo, nel creare collegamenti sono utili un modello intergenerazionale e un pensiero realmente sistemico (Andolfi 2004).

Il lavoro di ricostruzione della narrazione in terapia va però fatto nella consapevolezza di non essere solo il sistema osservante ma anche quello osservato perché il clinico non è esterno al sistema che osserva, ne fa parte come sostiene la cibernetica di secondo ordine. L'osservatore è un sistema vivente e in quanto tale non è esterno al processo della conoscenza. Egli partecipa attivamente a costruire il sistema osservato e in ogni momento si rapporta con esso attraverso una comprensione che modifica la sua relazione col sistema (Maturana e Varela 1985). La terapia sistemico-relazionale che ha fatto di questo pensiero il suo principio guida, diventa automaticamente un percorso congiunto tra clinico e paziente, la narrazione di quest'ultimo diventa un prodotto co-costruito e condiviso con il clinico che si trasforma in strumento di conoscenza partecipata. Per ottenere ciò Minuchin (1976) ricorre all'associazione alla famiglia in terapia quale strumento che permette di «entrare» nella famiglia e nello stesso momento lasciare che i membri «entrino» nel terapeuta. Il terapeuta deve entrare in sintonia con la famiglia, accettarne l'organizzazione, il modo di vivere e amalgamarsi con essa così da poter fare esperienza diretta dei modelli transazionali della famiglia e della loro forza. Quindi, come diversi suoi colleghi, usa se stesso

per comprendere l'altro. Elkaim (1992), noto terapeuta familiare, sostiene che il terapeuta deve fare attenzione alle sue esperienze personali, ai suoi sentimenti e alle sue reazioni nel contesto della terapia in quanto strumenti di analisi e di intervento al servizio stesso del sistema terapeutico. Hardy e Laszloffy (1995), riflettendo sulla giusta formazione di terapeuti familiari, sostengono che non basta la conoscenza delle altre culture per poterci lavorare, serve anche sensibilità culturale che si sviluppa attraverso una consapevolezza delle proprie radici culturali e della loro influenza come anche dell'ingerenza dei pregiudizi e stereotipi sulla nostra identità personale e professionale.

Troviamo in questo modo di lavorare una similitudine con il concetto di controtransfert culturale di Devereux che sosteneva non fosse possibile eliminare la reciprocità tra osservatore e soggetto osservato e per tale ragione bisogna tenere conto del coinvolgimento personale del primo con tutto il suo bagaglio emotivo e culturale (Goussot 2014). Questo fa dell'angoscia dell'incontro con l'altro culturale utile strumento di comprensione del disturbo e della sua possibile cura; è analizzando le nostre reazioni, le nostre difese di fronte all'altro culturale che arriviamo ad una comprensione terapeutica.

Un altro ingrediente utile nel lavoro con l'altro culturale è il «fare» piuttosto che il «dire». Le parole di una lingua che l'altro può sentire lontana, che non gli appartiene, non sono strumenti sufficientemente potenti per innescare un perturbamento. Questo può succedere anche quando si proviene da una cultura che predilige il canale analogico piuttosto che quello digitale come avviene nelle culture occidentali. Minuchin (1967) e la sua equipe nel lavoro con i giovani portoricani, consci della necessità di un nuovo approccio ai disturbi mentali, sperimentano terapie alternative, non più fondate sulla parola ma sull'azione come giochi di ruolo, interventi a domicilio e altre forme non tradizionali di intervento. Così si prediligono altri canali comunicativi, un modo di lavorare che troviamo spesso nei terapeuti sistemico-relazionali oggi, come Telfener (2010) che sottolinea l'importanza degli oggetti transazionali (il tè preso insieme, la condivisione di un cibo, ecc.), oppure Cavalieri (2004) che propone l'utilizzo sia di

un linguaggio semplice e spesso metaforico che delle immagini in quanto costituiscono un universo simbolico più facile da confrontare anche tra individui con esperienze tanto diverse. Le parole e le immagini condivise nella terapia costituiscono il linguaggio di frontiera il cui confine da varcare passa attraverso le porte di accesso del linguaggio non verbale, i giochi, i gesti, il silenzio, i miti (Cavalieri 2004).

Ma per poter lavorare con i migranti bisogna conoscere la loro cultura di origine, diventare esperti in etnografia? L'approccio largamente abbracciato dai sistemici-relazionali considera il problema da un punto di vista etnologico e cioè in funzione della cultura come esperienza personale vissuta e in quanto tale interpretata e reinterpretata continuamente nel processo di acculturazione. La cultura è un sistema dinamico, aperto, centrato sui bisogni e sugli interessi delle persone che diventano protagoniste attive dei processi culturali (Mantovani 2004). Parlando di «cultura» e pensarla come macrocategoria che caratterizza un gruppo di persona si incorre nell'errore che Devereux (Goussot 2014) chiamava iperinvestimento dell'identità e cioè vedere un suo solo lato e tralasciare il suo aspetto dinamico e molteplice. A sostegno di questa tesi Hotvedt (1999), terapeuta familiare americana, ritiene che il terapeuta non debba essere un antropologo per lavorare con persone diverse, ma che deve comunque tenere in considerazione alcuni punti: la consapevolezza dell'importanza e della scarsa importanza dell'appartenenza etnica e della cultura in terapia coniugale; la consapevolezza che la terapia coniugale stessa è un'istituzione culturale e che è necessaria una comprensione critica della disciplina; la chiarezza delle proprie idee come persona e come terapeuta riguardo a quando lavorare con le differenze culturali e quando minimizzarle. Nonostante questa autrice non menzioni il concetto di complementarismo il suo pensiero ricorda l'approccio di Devereux (Goussot 2014) alla sofferenza psichica la cui comprensione richiedeva considerare sempre l'esistenza contemporanea sia di una «unità psichica del genere umano» comune a tutte le culture sia dei suoi contenuti culturalmente determinati. Ritroviamo questo principio anche nel lavoro di un'altra terapeuta familiare, Celia Falicov (2004),

che propone un possibile approccio terapeutico nei confronti della diversità culturale (Multidimensional-Ecosistemic-Comparative Approach). Esso offre al clinico la possibilità di tenere sempre in considerazione vari livelli che sono: le similarità «universali», il particolare idiosincratico e il livello sociopolitico. Il principio fondante di questo approccio è che siamo tutti esseri multiculturali perché ognuno di noi appartiene, partecipa e si identifica con gruppi multipli come contemporaneamente può venirne escluso da altri. Queste partecipazioni ed esclusioni da particolari gruppi contribuiscono nella formazione della sua identità.

Un altro punto in accordo tra i terapeuti familiari e Devereux è la considerazione critica del dispositivo teorico e terapeutico da parte del clinico nell'approcciarsi all'altro culturale. Hotvedt (1999) parla di consapevolezza della terapia familiare come istituzione culturale, Minuchin ed Elizur (1989) considerano il nostro campo un istituto culturale con proprie convinzioni e proprie politiche, che porta a dei cambiamenti sia negativi che positivi per i clienti e Falicov (2004) ritiene fondamentale per un terapeuta assumere un atteggiamento criticamente interrogativo nei confronti delle inclinazioni euro-americane insite nel gran parte della formazione professionale.

A questo punto nasce spontanea la domanda: ma allora qual è il modo migliore per conoscere la cultura del paziente? Andolfi (2004) parla dell'importanza di assumere la posizione «I don't know» come modalità relazionale privilegiata che permette al clinico di conoscere la cultura dell'altro attraverso i suoi racconti, il suo modo di essere e di stare nella relazione. Cavalieri (2004) ritiene sia importante per il clinico superare il pudore del non poter chiedere, solo l'interlocutore può spiegarci la sua cultura. Questo atteggiamento può aprire al terapeuta nuove aree di condivisione con la famiglia e aiutarlo ad affrontare con successo i suoi pregiudizi. Il paziente e il terapeuta sono i principali strumenti di conoscenza in terapia, sono delle risorse insostituibili per l'efficace e l'efficiente funzionamento del dispositivo terapeutico. Ognuno di loro guida l'altro nel suo universo culturale; ognuno di loro utilizza il sé, il suo ascolto interiore, la sua pancia per comprendere ciò che sta avvenendo. Come sosteneva Devereux il terapeuta per

comprendere il paziente deve porsi in una posizione di ascolto semanticamente e culturalmente aperto a questo facendo i conti con due tipologie di rappresentazione delle malattia mentale e della cura psichica, quella della cultura originaria del suo interlocutore e quella che lui (il terapeuta) ha appreso nella sua cultura europea (Goussot, 2014).

Considerazioni finali

L'ottica sistemico-relazionale per tutte le sue caratteristiche può costituire un valido punto di vista per avvicinarsi al migrante e accompagnarlo nel suo processo di adattamento. Indossare degli occhiali sistemico-relazionali significa contestualizzare sempre un comportamento considerandolo in interazione con altre variabili e comportamenti, significa pensare all'identità come un costrutto in continuo cambiamento, arricchimento e pienamente visibile solo nelle relazioni con altre identità, significa non essere mai fuori ma sempre dentro un sistema anche quando si pensa di essere osservatori o esperti chiamati a soccorrere gli altri in difficoltà. Essere sistemico-relazionali, come la parola stessa dice, significa prestare sempre e comunque attenzione sia al contesto che alla relazione tenendo presente l'esistenza di un'umanità universale senza dimenticare gli straordinari contesti culturali di cui ciascuno è portatore. Partendo da questi presupposti un terapeuta sistemico-relazionale può lavorare solo prendendosi cura e non curando l'altro culturale che è già in possesso delle risorse per stare bene, provvisto di capacità di adattamento intrinseche che necessitano essere solo agevolate. Lavorare con migranti richiede anche fiducia gli uni degli altri in un territorio nuovo dove la competenza viene condivisa, dove non c'è più quello steccato tra chi cura e ha il sapere e chi si trova in difficoltà e quindi non sa cosa fare (Andolfi 2004).

Riferimenti bibliografici

Andolfi M., Ellenwood A., Wendt R. (1993), *The Creation of the Forth Planet: Beginning Therapists and Supervisors Inducing Change*

in Families, in *The American Journal of Family Therapy*, vol. 21, n. 4, pp. 301-312.

Andolfi M. (1997), *Dov'è il South Bronx? La marginalità come strategia dell'esclusione*, Raffaello Cortina, Milano.

Andolfi M. (a cura di) (2004), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Bachtin, M.M. (1981), *The Dialogic Imagination*, The University of Texas Press, Austin.

Boszormenyi-Nagy I., Spark G. M. (1988), *Lealtà invisibili. La reciprocità nella terapia familiare intergenerazionale*, tr, it, Astrolabio, Firenze.

Bourhis R.Y., Moise R.C., Perreault S. & Senecal S. (1997), *Towards an Interactive Acculturation Model: a Social Psychological Approach*, in *International Journal of Psychology*, 32, pp. 369-86.

Bowen M. (1979), *Dalla famiglia all'individuo*, tr, it., Astrolabio, Roma.

Cavalieri L. (2004), *Psicoterapia e immigrazione, due percorsi in una stanza. L'esperienza del Servizio di consulenza psicologica alle famiglie straniere a Roma*, in M. Andolfi (a cura di), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Di Nicola V. (1997), *A Stranger in the Family: Culture, Families and Therapy*, W.W. Norton, New York.

Di Nicola V. (2004), *Famiglie sulla soglia. Città invisibili, identità invisibili*, in M. Andolfi (a cura di), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale,* FrancoAngeli, Milano.

Edelstein C. (2000), *Il pozzo: uno spazio di incontri*, in *Connessioni*, 6, pp. 71-86.

Edelstein C. (2002), *Aspetti psicologici della migrazione al femminile - Albatros in volo*, in *Psicologia e Psicologi*, vol. 2, n. 2, pp. 227–243.

Edelstein C. (2003), *Aspetti psicologici della migrazione al maschile - Differenze di gender*, in *m@gm@ - Rivista Elettronica di Scienze Umane e Sociali - Osservatorio di Processi Comunicativi*, vol. 1, n. 2.

Edelstein C. (2006), *L'integrazione – un approccio dal basso*, in *m@gm@ - Rivista Elettronica di Scienze Umane e Sociali - Osservatorio di Processi Comunicativi*, vol. 4, n. 2.

Edelstein C. (2012) Intervento dal titolo *Il modello sistemico pluralista nel lavoro con i migranti* al Seminario *La salute mentale dei*

migranti tenuto il 22 marzo 2012 a Grosseto.
Elizur J., Minuchin S. (1989), *Institutionalizing Madness*, Basic Books, New York.
Elkaim M. (1992), *«Se mi ami, non amarmi». Orientamento sistemico e psicoterapia*, tr, it., Bollati Boringhieri, Torino.
Falicov C. J. (2004), *La cultura nella terapia familiare. Nuove variazioni su un tema fondamentale*, in M. Andolfi (a cura di), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, FrancoAngeli, Milano.
Fruggeri L. (2003), *Famiglia*, in U. Telfner e L. Casadio (a cura di), *Voci e percorsi nella complessità sistemica*, Bollati Boringhieri, Torino.
Hardy K.V., Laszloffy T.A. (1995), *The Cultural Genogram: Key to Training Culturally Competent Family Therapists*, in *Journal of Marital and Family Therapy*, vol. 21, n. 3, pp. 227-237.
Hoffman L. (1984), P*rincipi di terapia della famiglia*, tr. it., Astrolabio, Roma.
Hotvedt M. (1999), *Il matrimonio interculturale: l'incontro terapeutico*, in M. Andolfi (a cura di), *La crisi della coppia. Una prospettiva sistemico-relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
Goussot A. (2014), *L' approccio transculturale nella relazione di aiuto. Il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia ed educazione*, Aras Edizioni, Fano.
Losi N. (2000), *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico*, Feltrinelli, Milano.
Losi N. (2004), *L'uovo bianco della gallina bianca. Ovvero: la terapia delle coppie miste nell'approccio etnopsichiatrico-sistemico-narrativo*, in M. Andolfi (a cura di), *Famiglie immigrate e psicoterapia transculturale*, FrancoAngeli, Milano.
Mantovani G. (2004), *Intercultura: è possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna.
Maturana H., Varela F. (1985), *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.
Minuchin S., Montalvo B., Guerney B., Rosean B., Schumer F. (1967), *Families of the Slums: an Exploration of Structure and Treatment*, Basic Books, New York.
Minuchin S. (1976), *Famiglie e terapia della famiglia*, Astrolabio, Roma.

Scabini E., Regalia C. (1993), *La famiglia in emigrazione: continuità e fratture nelle relazioni intergenerazionali*, in *Terapia Familiare*, n. 43.
Scheflen A.R. (1977), *Il linguaggio del comportamento*, tr. it., Astrolabio, Roma.
Sluzki C. (1979), *Migration and Family Conflict*, in *Family Process*, vol. 18, n. 4, pp. 379-390.
Stierlin H. (1979), *Dalla psicoanalisi alla terapia della famiglia*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino
Telfener U., Ancora A. (2000), *La consulenza con i migranti: alcune riflessioni sul lavoro clinico*, in *Psicobiettivo,* n. 1.
Telfener U. (2010), *Il lavoro con i migranti in Italia: per una pratica etica basata sul rispetto*, in *Terapia Familiare*, 92, pp. 57-79.
Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it., Astrolabio, Roma.

Esperienze e studi

Ecce Puer

Una critica della pedagogia

Tiziano Gorini

Pier Paolo Pasolini per qualche anno fu un insegnante: dal 1947 al 1949 insegnò nella scuola media di Valvasone, dal 1950 al 1954 – trasferitosi a Roma – in una scuola media privata di Ciampino. Ma già nel 1944 insieme alla madre aveva allestita in un casolare di campagna una scuola per i ragazzi di Casarsa che, a causa della guerra, non potevano frequentare la scuola pubblica. Perciò si può credere che la sua sia stata veramente una vocazione didattica (che d'altronde si è conservata anche dopo l'abbandono della professione e continuamente si avverte attiva nella sua opera poetica e nei suoi scritti saggistici).

La confermano le testimonianze del suo preside a Valvasone, che lo riteneva un insegnante nato: «uno che sa tenere una partecipazione della classe mai vista, di aprirla allo sperimentalismo, ispirandosi alle idee di John Dewey»; dei suoi alunni: «nei due anni passati con lui fummo i più ricchi e fortunati allievi del nostro Friuli»; di Andrea Zanzotto, che lo ricorda intento, oltre che ad insegnare inventandosi favole e disegnando cartelloni, a curare il giardino della scuola e ad allenare la squadra di calcio dei ragazzi. La confermano il suo continuo interesse per la scuola, manifestato dalle sua critica radicale, che si concretizzò nel 1975 nella provocatoria proposta (swiftiana, la definì ironicamente) di abolire la scuola media, perché vi «si insegnano cose inutili, stupide, false, moralistiche», e le sue precorritrici intuizioni, quali l'opportunità di abolire l'obbligo di frequenza, di istituire centri di educazione aperti a tutti, di predisporre una «carta di credito educativa». La conferma, infine, il suo esemplare *Diario di un insegnante*, che racconta delle sue esperienze educative: la preparazione delle sue lezioni, le riflessioni pedagogiche, le osservazioni sui suoi alunni (peraltro da lui mai definiti tali, bensì «ragazzi»),

le poesie a loro dedicate, l'empatica propensione verso i bisogni e le speranze profilate nella concretezza delle giovani vite. È soprattutto nel *Diario* quindi che si percepisce intensa la *pietas* che contraddistingue il buon maestro, quello che cammina a fianco dei suoi allievi, avendo cura dei loro sentimenti e delle loro intelligenze[1].

C'era dunque in lui una entusiasta passione didattica, che si riverberava su chi, docente o discente o dirigente scolastico, gli stava attorno e ne ammirava l'operoso impegno. Eppure, dopo, cadde nella trappola: era stato un bravo insegnante, ambì di divenire pedagogo. Forse era inevitabile, dato che l'ideologia pasoliniana si fondava su un complesso intreccio di moralità, religiosità e storicità; la religione, la morale e lo storicismo necessariamente tendono a tratteggiare un ritratto dell'essere umano ideale, ovvero ciò che esso dovrebbe diventare riscattandosi dalla propria imperfezione, e dunque hanno bisogno di un progetto pedagogico che inveri quell'ideale.

Volle quindi scrivere un «trattatello pedagogico» (rimasto però incompiuto poiché lo scrittore fu ucciso prima di terminarlo)[2], il quale ha molti pregi (il primo di tutti, forse, quello dell'ironia, poiché del suo trattatello dice che «invece di dedicarlo all'ombra mostruosa di Rousseau, lo dedicheremo all'ombra sdegnosa di De Sade»): illuminanti vi sono le osservazioni sul linguaggio delle cose, sulla lezione che informalmente proviene dagli oggetti che ci circondano, da cui si riceve la prima fondamentale educazione; così come lo sono le notazioni antropologiche sui giovani, sul ruolo dei coetanei: che per lui sono i veri maestri, portatori ignari e irruenti di valori nuovi che solo loro sperimentano, tra

1 Nella scarsa bibliografia sul Pasolini pedagogo il testo ormai esemplare di riferimento è Golino 2005; più recente Raimondi 2012. Il giovane Pasolini ha espresso alcune sue idee pedagogiche in tre articoli pubblicati tra il 1947 e il 1948 su *Il Mattino del Popolo*: *Scolari e libri di testo*, *Scuola senza feticci*, *Diario di un insegnante*, nonché in due articoli pubblicati su *Il Corriere della Sera* il 18 ottobre 1975 e il 29 ottobre 1975; il primo, intitolato *Due modeste proposte per eliminare la criminalità italiana* è un atto d'accusa contro la scuola dell'obbligo, il secondo, *Le mie proposte su scuola e Tv*, è un approfondimento delle sue accuse contro la Tv e la scuola in forma di replica alle critiche che gli furono mosse da Alberto Moravia.

2 Pasolini 1976; il volume raccoglie gli articoli pubblicati su *Il Corriere della Sera* e *Il Mondo* nel 1975, fino al momento della sua morte; Gennariello è stato ricostruito in parte con quanto ne è stato pubblicato su *Il Mondo*, in parte con gli appunti ritrovati tra le carte dello scrittore.

l'ignoranza e l'insipienza di genitori ed educatori: ovvero gli educatori ufficiali in crisi e i diseducatori istituzionali, la conclusa confraternita all'opera nella scuola, l'istituzione diseducativa per eccellenza. Il giudizio sulla scuola è durissimo: «quell'insieme organizzativo e culturale che ti ha completamente diseducato, e ti pone qui davanti a me come un povero idiota, umiliato, anzi degradato, incapace a capire, chiuso in una morsa di meschinità mentale che, fra l'altro, ti angoscia».

Poiché quella di Pasolini era una pedagogia «indisciplinata»[1], che appunto fuorviava dai protocolli della pedagogia omologata, le sue critiche furono eluse con la classica strategia dell'indifferenza, tant'è che nella letteratura pedagogica accademica se ne trovano rarissimi riferimenti; invece è un ristoro morale ed intellettuale ascoltare queste parole così sinceramente estranee all'involuto e autoreferenziale linguaggio didattichese oggi imperante, il cui principale compito credo sia di colmare con una ressa di discorsi un vuoto di idee. Tuttavia, nonostante la sua radicale divergenza, proprio perché volle esser pedagogo, non poté esimersi dal replicare il vizio originario di tutte le pedagogie.

Infatti la prima cosa che fece fu inventarsi un allievo ideale: Gennariello. Questo il suo ritratto: quindicenne, napoletano, di estrazione sociale borghese, d'aspetto grazioso e d'animo leggiadro, liceale. È davvero intrigante osservare come lo scrittore congegni questo ritratto deducendolo dalle sue inclinazioni culturali ed ideologiche; ad esempio doveva essere napoletano perché a suo parere a Napoli, essendo l'ultima metropoli plebea, le classi sociali erano livellate, perciò anche un ragazzo borghese poteva essere carino e vitale come un popolano; d'altronde non poteva – scrive – che essere borghese, dunque liceale; perfino ne delinea i tratti: bocca un po' grossa, occhi neri e brillanti, viso abbastanza regolare, molto carino.

Perché il pedagogo non s'accontenta di un allievo qualunque, dev'essere un Fedro, un Lucilio, un Emilio, un Gennariello, appunto. Nondimeno Pasolini dichiara che anche fosse «bruttarello» farebbe lo stesso; ma è una dichiarazione che sembra la classica

1 P. Sassetti (2004) ha addirittura parlato di «pedagogia perversa», ma si basa su un'argomentazione piuttosto discutibile, di taglio psicoanalitico.

excusatio non petita; evidentemente avverte la stonatura, si rende conto di aver curvato la direzione educativa verso l'erotismo e vuol rimediare. Eppure è proprio questa curvatura ad essere interessante, perché Pasolini rivela forse un aspetto clandestino della pedagogia, cioè il tipo di relazione amorosa che le è soggiacente, la quale – sembra abbastanza palese – è simile a quella dei poeti erotici medievali con le loro donne, amate perché idealizzate, ma soprattutto rimanda all'erotismo didattico di Platone, per cui l'eros è la forza istintiva che innesca il processo educativo[1]. Come i trovatori le donne, i pedagoghi amano l'allievo ideale, non quello reale. Comunque, infine, è vero amore? No, perché la pedagogia è filosofia, non filantropia.

I tratti da stolto (poiché visti in controluce tali appaiono) con cui Pasolini disegna questo *ecce puer* sono manifestamente iperbolici, proprio perché esso è evocato dalla desiderante trama pedagogica che tende all'ideale, che qui vagheggia una giovane vittima del genocidio culturale provocato dall'avanzata della società di massa da educare all'autonomia, da salvare, da redimere. Ma è ancora lo stesso gesto fondativo della pedagogia, quello che vuole imporre un modello, che attua una progettazione esistenziale ed intellettuale volta a realizzare una condizione migliore dell'essere umano. Ma il problema è: chi decide e come decide quale dovrebbe essere questa trascendentale e superlativa condizione? Guardiamo lo stato delle cose, senza infingimenti: da quando l'educazione è divenuta un affare di stato si è trasformata in un atto di incivilimento, forse utile ma asservito alle necessità del sistema socioeconomico, eseguito da mediocri funzionari culturali che s'illudono – per mera compensazione psichica e sociale della loro prestazione – d'avere come prototipi l'accademico Platone e il liceale Aristotele piuttosto che schiavi e liberti. A giustificare questo atto provvede la pedagogia, che tuttavia nel frattempo deve anche impegnarsi a giustificare se stessa; impegno che principalmente si esplica nel tentativo di riciclarsi come «scienza dell'educazione» propedeutica ai programmi ed alle tecniche di insegnamento. Che essa possa attestare uno statuto scientifico è

1 Per una valutazione del ruolo dell'eros nella pedagogia platonica cfr. Stenzel 1936.

questione controversa, poiché è priva di un oggetto e di un metodo demarcati; d'altronde è epistemologicamente problematico concordare con Dewey quando sostiene che la pedagogia, pur essendo priva dei suoi specifici paradigmi, è scienza in quanto ne condivide la tendenza alla sistematicità, alla ricerca, alla sperimentazione, mentre ne trae informazioni, argomenti, orientamenti; di fatto ciò è soltanto un latente riconoscimento della sua subalternità teoretica nei confronti della scienze biologiche e cognitive. Questa aspirazione contemporanea alla scientificità nasce dal bisogno di svincolarsi dall'intima e scomoda parentela con la filosofia, di cui non vuole patire il declino[1]. Ma, nonostante sia ora alla ricerca di una propria autonomia, siccome la pedagogia nasce e si evolve con la filosofia, inevitabilmente ne mantiene il carattere originario, che consiste nella pretesa epistemica d'essere legislatrice del mondo e nella pretesa morale d'essere il farmaco dello spirito umano. Quindi la sua consistenza si manifesta sempre e comunque nella volontà di conquistare un'anima, di progettare la formazione di una coscienza; potrà essere conformista o eccentrico, libertario o dispotico, ma sarà comunque un disegno volto a imporre un dover essere. Che si dia nell'orizzonte della classica *humanitas* o della medievale *imitatio Christi* o della moderna *Bildung*, si tratta ogni volta di realizzare un'alterità, di tramutare un essere umano reale nel suo *alter ego* ideale. Poiché la pedagogia si formula come *episteme*, la declinazione concreta della formazione, dei suoi luoghi, modi e scopi, assume sempre la forma della dimostrazione di un teorema, allenta i legami della persona con l'*ethos* e la *praxis* della comunità materiale e confina nello spazio del proprio impensabile la possibilità che questa persona diventi semplicemente ciò che vuole o può diventare.

Jean-Jacques Rousseau, benché sia il pedagogo che più d'ogni altro sembra prendersi cura della persona senza decretarle un de-

1 Il dibattito che ha attraversato il '900 sulla scientificità della pedagogia è in gran parte nominalistico, talvolta perfino confuso, tuttavia esprime da un lato una crisi della filosofia, che si vede sottrarre i propri argomenti dalle scienza naturali e da quelle sociali e dunque subisce la fine della propria egemonia intellettuale, e dall'altro il tentativo di riciclarsi adottando, o presumendo di adottare, una metodologia scientifica. Sulla crisi epistemica della filosofia è particolarmente interessante il saggio di Habermas 1989; sulla questione della pedagogia come scienza è esemplare ancor oggi il testo di E. Durkheim del 1911, *Pedagogia*, in Durkheim 1973.

stino, è il caso esemplare di questa «volontà di educare». Visse un'esistenza squallida, in precario equilibrio psichico; si provò a fare il precettore e fallì, dimostrandosi un educatore inetto; padre di cinque figli li abbandonò tutti; paranoide, incapace di allevare bambini ed educarli ebbe tuttavia la pretesa di dimostrare come farlo, atteggiandosi a Cristoforo Colombo della pedagogia. L'*Emilio* è certamente un'opera ricca di proficue intuizioni ma soprattutto ingannatrice, perché Emilio è il personaggio di un romanzo il cui vero seppur inconfessato protagonista è però il titanico Io dell'educatore, che dietro la maschera del maestro libertario cela la dispotica intenzione di plagiare il proprio allievo, oggetto di un'educazione astratta, che separa l'individuo dalla rete di relazioni affettive e sociali che determinano concretamente la sua esistenza (in effetti Emilio e il suo maestro sembrano due naufraghi, legati da un vincolo analogo a quello tra Venerdì e Robinson Crusoe). In termini psicoanalitici ci si potrebbe azzardare a supporre che Rousseau in quest'opera abbia elaborato una supercompensazione dell'Io per difendersi dal senso di colpa provocato dal cinico rifiuto della paternità. Ed è interessante notare che tra le miserevoli ragioni addotte nelle *Confessioni* per giustificarlo ce n'è però una che è significativa oltre la sua funzione di razionalizzare onorevolmente un'azione disonorevole. Scrive infatti che si considerava «un membro della repubblica platonica», cioè di quella città ideale in cui si impartiva una dispotica educazione. Tra la pedagogia rousseviana e quella platonica c'è un immenso divario: l'una è orientata verso l'individuo, l'esperienza, la natura, l'altra invece verso la comunità, la sapienza, lo stato; eppure Rousseau ha visto giusto nel riconoscersi in Platone, poiché a lui lo accomuna lo stesso sostrato illiberale, la stessa curvatura verso l'utopia politica, la stessa violenza verso la persona, sia pure ammantata nelle sembianze di una cura amorevole[1].

Questa coincidenza che comunque nell'*Emilio* si coglie soltanto con uno sguardo acuto e sospettoso si palesa chiaramente in

1 Questo è uno dei punti del testo dove la violenza pedagogica si manifesta : «Emilio deve credere di essere sempre lui il padrone ma in realtà il padrone dovete essere voi. Non vi è sottomissione più completa di quella che conserva l'apparenza della libertà» (Rousseau 2006). Marcuse avrebbe potuto usare queste parole come esergo a *L'uomo a una dimensione*.

un'altra opera: le *Considerazioni sul governo della Polonia* (in Nardi 2005). A confrontare l'uno e l'altro testo sembrerebbe quasi che Rousseau sia una specie di Dottor Jekyl e Mr. Hyde pedagogico, perché il modello di educazione che propone nelle *Considerazioni* è statalistico, progettato per formare uno spirito nazionale e una conformazione sociale: proprio una sorta di inopinato anti-Emilio; ma con i suoi riferimenti espliciti alla tradizione educativa spartana e all'ideale repubblica platonica rivela esattamente il vero spirito della sua pedagogia. Vi si sostiene infatti che una comunità si realizza quando i suoi membri fin dall'infanzia siano abituati a forme di vita in comune, poiché la dimensione collettiva dell'esistenza determina la rimozione di nocive pulsioni egoistiche. Platone docet.

Popper dichiarava di non comprendere l'entusiasmo di tanti pedagoghi per le teorie educative platoniche, supponendo che fosse dovuto non tanto al giudizio sulla loro validità quanto alle lusinghe dell'insistenza retorica del filosofo sul potere politico dell'educazione[1]; la stessa supposizione può valere per Rousseau: anch'egli, come Platone, è convinto che essa sia uno strumento di potere sugli individui e sulla comunità, da usare con l'essenziale scopo di riformare la società. Lui però è un filosofo moderno, perciò punta dritto sull'individuo, che è appunto un parto della modernità.

La pedagogia dovrebbe avere come premessa la filantropia, invece ne è la negazione, perché il suo scopo è di imporre alla persona un dover essere e quindi mentre sembra che ne abbia cura implicitamente la forza verso una condizione eteronoma. Questo è la sua principale contraddizione, il suo vizio originario.

Perciò i buoni maestri sono pessimi pedagoghi: perché sono filantropi, conoscono i propri allievi nella loro concreta esistenza, si

1 Ovviamente Popper critica innanzitutto l'utopia statuale di Platone, il progetto di uno stato che vuole organizzare integralmente la vita dei cittadini, utilizzando quindi anche e soprattutto l'educazione, cfr. Popper 2001. È curioso notare che una difesa dall'accusa di prototipo totalitario argomenta che mentre Popper si riferisce al progetto di stato descritto in *La Repubblica*, un modello ideale, Platone si è poi adattato ad uno «stato secondo», realistico, quindi non totalitario, in *Le Leggi*, opera tarda e consuntiva del suo pensiero; quindi ci sarebbe anche un'ulteriore pedagogia, che infatti è esposta soprattutto nel Libro VII; tuttavia, a parte una perfino pignola elencazioni di attività didattiche, istituzioni, ecc., non cambia molto rispetto a *La Repubblica*, tant'è che l'educazione vi è definita «il piano della vita per le anime dei cittadini».

curano di loro, li rispettano. Come Pestalozzi[1], che pur professandosi roussoviano, alle teorizzazioni pedagogiche preferiva il contatto coi bambini, specialmente quelli poveri e reietti, cercando di aiutarli a vivere piuttosto che a immaginarli sullo sfondo di mitici stati di natura. O come il (giustamente) dimenticato Makarenko: come pedagogo non seppe far altro che rimestare nello sgabuzzino dell'utopia politica, mescolando socialismo e metafore tecnologiche; come maestro comprese qual era il principale difetto della "confraternita dei pedagoghi, caparbia e presuntuosa», il cui atteggiamento descrisse nel suo *Poema pedagogico*: «Dalle cime dell'Olimpo» – così ironicamente designava la loro postazione filosofica, come fossero divinità – «non si vedono i particolari del lavoro. Si vede soltanto il mare sconfinato dell'infanzia, mentre lassù si trova il modello di un ragazzo astratto, formato di materiali leggerissimi: idee, carta stampata, sogni» (Makarenko 1960). Pare inevitabile: chi è pervaso dalla «volontà di educare», dalla vis pedagogica, viene quasi sempre trasformato da questa vis in un visionario, in uno scrittore di romanzi popolati da personaggi come Emilio e confonde i personaggi e le loro storie con le persone e le loro vite; romanzi poco realistici che tuttavia hanno la pretesa di invertire la realtà e redimere l'umanità suo malgrado. Ovviamente la pedagogia non è *solo* questo, ma è *anche* questo. Se il concetto di «inconscio» non fosse troppo ingombrante ed impegnativo potremmo usarlo per esplicare questo «lato oscuro» della pedagogia[2], questa volontà di dominare che si intreccia con la volontà di educare, la fonda e l'accompagna più o meno clandestinamente nella sua storia. È meglio, semplicemente, ricordare il beffardo giudizio di Nietzsche sui «miglioratori» dell'umanità – i filosofi, appunto – che nella loro ansia di addomesticare l'essere

1 Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1828), svizzero, ha fondato la propria attività didattica sulla praticità e l'impegno umano, pur non mancando di accompagnarla con la riflessione (ad esempio con l'elaborazione del metodo elementare di apprendimento); la sua scuola di Yverdon fu famosa in Europa e visitata da personalità come Herbart, Capponi, Froebel, ecc., ma tutta la sua attività di educatore filantropo fu avversata e travagliata.

2 Si tratterebbe di fare una operazione sulla pedagogia analoga a quella fatta da Gaston Bachelard sulla conoscenza scientifica, individuando una sorta di inconscio epistemologico; è certamente possibile ma si dovrebbero correre due rischi: una preliminare adesione alla teoria psicoanalitica, il ricorso piuttosto precario ad una spiegazione soltanto analogica. Cfr. Bachelard 1995.

umano finiscono per partorirne una caricatura (Nietzsche 1980, 36-37).

Riferimenti bibliografici

Bachelard G. (1995), *La formazione dello spirito scientifico*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano.
Golino E. (2005), *Il sogno di una cosa*, Bompiani, Milano.
Habermas J. (1989), *La funzione vicaria e interpretativa della filosofia*, in *Etica del discorso*, tr. it., Laterza, Roma-Bari.
Makarenko A. S. (1960), *Il Poema Pedagogico*, tr. it., Editori Riuniti, Roma.
Nardi E. (2005), *Oltre l'Emilio*, FrancoAngeli, Milano.
Nietzsche F. (1980), *Il crepuscolo degli idoli*, tr. it., Newton Compton Editore, Roma.
Pasolini P. P. (1976), *Gennariello*, in *Lettere luterane*, Einaudi, Torino.
Popper K. (2001), *Platone totalitario*, in *La società aperta e i suoi nemici*, vol. I., tr. it., Armando Editore, Roma.
Raimondi L. (2012), *Per un'educazione corsara e luterana: Pasolini educatore*, ebook Amazon.
Rousseau J.-J. (2006), *Emilio*, tr. it., Laterza, Roma-Bari.
Sassetti P. (2004), *La pedagogia perversa tra Pasolini e Lacan*, Clinamen, Firenze.
Stenzel J. (1936), *Platone educatore*, tr. it., Laterza, Bari.

Formazione e politica nel teatro di Giorgio Gaber

Alessio Pusceddu

Il teatro formativo

La formazione dell'individuo non è un fatto esclusivamente «istituzionale», ciò che distingue un percorso di studio dalle attività extrascolastiche è sostanzialmente l'intenzionalità educativa. Quando si frequenta un corso di studi vi è un preciso proposito di apprendere, mentre se impariamo qualcosa in contesti extrascolastici è, in un certo senso, qualcosa di complementare. Si usa il termine «educazione informale» per indicare tutti i contesti nei quali si genera apprendimento senza che ve ne sia l'intenzionalità (ad esempio nelle attività sportive, lavorative, artistiche ecc.) e può essere intesa come «ogni attività organizzata fuori dal sistema formale ma con "clienti" e docenti individuati secondo obiettivi d'apprendimento ben definiti» (Mariani/Santerini 2002, 112).
Ciò premesso, focalizzeremo la nostra attenzione sul teatro, quale luogo di formazione per l'individuo. Nei secoli, l'arte teatrale si è arricchita ed è andata ben oltre il semplice intrattenimento, si pensi all'antica Grecia, luogo in cui il teatro ha ricoperto il ruolo di strumento educativo per il cittadino o, ancora, ai grandi maestri della storia del teatro, in modo particolare Brecht e Boal, che hanno saputo valorizzare il contesto teatrale oltrepassando la semplice funzione di intrattenimento.
Il dramma pedagogico di Bertold Brecht, ad esempio, è un eccellente esempio storico di «teatro didattico», non a caso venne definito «teatro del sapere». L'autore ipotizza situazioni che necessitano di un cambiamento, in grado di innescare dei processi attivi nello spettatore, il quale si trova dinnanzi a personaggi disonesti che hanno lo scopo di condurlo alla comprensione delle loro caratteristiche negative ed evitarne l'emulazione. Brecht, inoltre,

prende le distanze dal teatro «borghese» che non fa pensare lo spettatore ma si limita a farlo divertire, poiché è convinto che il teatro debba svolgere una funzione pedagogica, senza limitarsi ad un divertimento fine a se stesso. Se, precedentemente, Hegel aveva teorizzato il personaggio teatrale come soggetto o oggetto assoluto, Brecht ha ben pensato di tramutarlo in un personaggio che da un lato è oggetto delle forze di produzione ma dall'altro «ha la forza di determinare il pensiero e l'azione, di rendersi soggetto» (A. Vigilante, P. Vittoria 2011, 67).
La pedagogia ha offerto il suo contributo al teatro portando il soggetto a divenire protagonista «attivo» del proprio percorso educativo e consentendogli di evocare il proprio vissuto, all'interno della rappresentazione, così da elaborarlo e procedere verso una dimensione razionale e conoscitiva. La messa in scena diviene, dunque, uno strumento che offre allo spettatore l'opportunità di andare verso una presa di coscienza inerente determinate tematiche sociali, politiche e relazionali.

La nascita del Teatro Canzone

> Esistono due modi di far spettacolo: o vai sul palcoscenico per farti vedere (e quindi affermi te stesso), o ci vai perché cerchi una comunicazione col pubblico. Non dico che con noi in teatro si formi un'appartenenza, ma certo nasce qualcosa che ne fa parte (G. Gaber, da un'intervista di M. Bernardini, 1999).

Il teatro canzone, ideato nel 1970 da Giorgio Gaber e Sandro Luporini, rappresenta un ottimo esempio di «momento formativo» per lo spettatore. I monologhi proposti da Gaber, difatti, sono caratterizzati da tematiche care alla pedagogia degli adulti e consentono all'autore di compiere riflessioni sui comportamenti, sulle manie e sulle ossessioni dell'uomo, attraverso analisi attente e, soprattutto, critiche.
Dopo l'esperienza decennale nel mondo della canzone «leggera» e della televisione, Gaber cominciò a sentire una certa inadeguatezza in quel modo di fare spettacolo al punto tale che provò pure ad inserire i primi brani socialmente impegnati (*La Chiesa si rin-*

nova, *Eppure sembra un uomo*) nei suoi programmi televisivi, ma, ovviamente, non riscossero lo stesso successo dei precedenti. È il 1970, periodo che segue i grandi movimenti di massa, in quasi tutti i Paesi del mondo, gruppi di operai, di studenti e di minoranze etniche avevano cercato di far vacillare governi e sistemi politici con le loro contestazioni.

Il momento storico esige meno leggerezza anche dal mondo dello spettacolo, la futilità televisiva comincia ad andare stretta ad un certo pubblico, così Gaber sente la necessità di andare oltre e proporre loro qualcosa di più «sostanzioso»; si tratta di un passaggio fondamentale che lo porta da una dimensione di intrattenimento ad un'altra di riflessione.

Lo scopo del teatro canzone è quello di portare il pubblico a conoscere meglio determinate tematiche legate alla sfera politica, sociale, sentimentale, psicologica e così via. Gaber non tralascia argomenti delicati, cari all'educazione degli adulti, come la crisi dell'individuo nella società moderna, la morte, l'abuso di potere, la vita politica del cittadino e quant'altro; temi che conducono il pubblico a provare sentimenti di rabbia, divertimento, indignazione, disapprovazione o sintonia con l'attore. Gli individui da lui raccontati sono spesso confusi, maniacali, narcisisti, credono di possedere la verità tra le mani e poi vedono crollare miseramente le loro convinzioni.

> L'interesse per l'uomo, nella dimensione individuale e collettiva, nell'analisi di stati d'animo e comportamenti, è stato sempre centrale nella produzione artistica del duo. Difficile non tracciare un parallelismo con la psicoterapia, altra situazione dove dal dialogo, dalla parola, dalle domande e dalle risposte può nascere qualcosa di nuovo, in grado di incuriosire sia il paziente che il terapeuta; d'altra parte, come diceva l'illustre paziente Alda Merini (2008): «Rendere interessante un malato ai suoi stessi occhi è una cosa davvero importante, è il cominciamento della sua guarigione» (Palmieri 2013).

Gaber e Luporini, quindi, non volevano condurre gli spettatori a conquistare una certezza ma, in maniera «socratica», invitarli a

porsi degli interrogativi, alimentando il dubbio, buttare lì qualcosa e lasciare il pubblico a pensarci su (Scanzi 2012)[1]. I due, dunque, accompagnano il pubblico verso un'analisi critica del proprio vissuto, dando vita ad un momento in cui lo spettatore può decidere se lasciarsi scorrere addosso tutte le parole ascoltate o mettere in discussione delle proprie convinzioni; magari ipotizzando un cambiamento personale, correlato ad un'apertura verso il pensiero critico (si pensi ad Heidegger, ad esempio; egli parlava di critica come di apertura originaria al senso e alla determinazione del giudizio (Fadda, 2009, 18).

Critica e giudizio (adeguato e mai arbitrario) vanno di pari passo e la ricerca non è mai accompagnata da criteri arbitrari o meramente metodologici; è proprio il processo di ricerca in sé che li produce e li mette a disposizione per le future ricerche. Il procedere critico non pretende esaustività, esso consiste nel porsi delle domande aspirando a raggiungere la verità, il senso. La critica è pura crisi, intesa come rischio, una presa di coscienza in libertà, quest'ultima intesa non come illusione di indipendenza ma come consapevolezza dei condizionamenti possibili (Fadda 2009, 19-20-21).

> E allora è venuto il momento dei lunghi discorsi
> ripartire da zero e occuparsi un momento di noi
> affrontare la crisi, parlare, parlare e sfogarsi
> e guardarsi di dentro per sapere chi sei.
>
> E c'era l'orgoglio di capire e poi la certezza di una svolta
> come se capir la crisi voglia dire che la crisi è risolta.
>
> E allora ti torna la voglia di fare un'azione
> ma ti sfugge di mano e si invischia ogni gesto che fai
> la sola certezza che resta è la tua confusione,
> il vantaggio di avere coscienza di quello che sei [...]
>
> E allora ci siamo sentiti insicuri e stravolti

1 Dallo spettacolo *Gaber se fosse Gaber*.

come reduci laceri e stanchi, come inutili eroi,
con le bende perdute per strada e le fasce sui volti
già a vent'anni siam qui a raccontare ai nipoti che noi

noi buttavamo tutto in aria e c'era un senso di vittoria
come se tenesse conto del coraggio, la storia. (Gaber 1976)

L'omologazione

Distinguere ciò che è culturalmente nutritivo da ciò che è indigesto è dato solo a chi percorre sentieri «alternativi» e sceglie di non adeguarsi al resto del mondo. «L'obeso» è la straordinaria allegoria della società di massa e, in questo caso, non ha niente a che vedere con il cibo reale. L'obeso si nutre di opinioni, di dibattiti, di soldi, s'ingravida anche solo osservando l'orrore che lo circonda e che entra in lui fino ad essere metabolizzato.
In fondo, per non sentire il dolore ci si deve far anestetizzare e il modo più comune per è abituarsi a sopportare, non avere punti fermi perché, comunque, sarebbero aleatori. L'abitudine è divenuta un prodotto di largo consumo, è la «normalità», motivo per cui alcuni individui, per incoscienza o spensieratezza, non si accorgono di niente e vivono benissimo comunque, perché l'ignoranza è il surrogato della felicità (Gaber 1994). L'uomo si abitua a tutto, perde la coscienza del significato profondo degli accadimenti e si trasforma in una creatura ingenua che abbocca con semplicità all'esca della conoscenza fittizia smerciata per autentica:

Tu credi a tutto e ti butti con troppa facilità perché sei un ingenuo.
Tu sei avido e vorace di conoscenza e abbocchi a tutti i mangimi.
Ma stai attento, non c'è niente che sia meno nutriente dei mangimi.
Tu sei troppo suggestionabile. Il tuo cervello aderisce subito,
come trovi una bella idea ti ci butti come su un osso.
Ma attenzione, non c'è niente che sia meno nutriente delle idee.
Le idee sono come quei legnetti bucati che nelle spiagge
si tirano ai cagnolini per farseli riportare, e tutti ci corrono dietro,
le mordono, le supacchiano, le portano in giro scodinzolando

> e te le rimettono davanti tutte biascicate.
> Tu viaggi troppo. Ma attenzione, non c'è niente che sia meno nutriente dei viaggi,
> ti basta un paese nuovo e il cuore ti si emoziona, la testa ti gira, un infinito si apre nuovo per te, un ridicolo piccolo infinito, e tu ci caschi dentro.
> Il viaggio è la ricerca di questo nulla, di questa piccola vertigine per ingenui. (Gaber 1978)

La massa si alimenta di rifiuti spacciati per cultura, li divora con avidità, prende per oro colato le parole che sgorgano dalla bocca dei politicanti, dei personaggi televisivi e di chi ha interesse che la gente stessa smetta di ragionare. Chi non si fa domande, come noto, è meno pericoloso per la società ma è, viceversa, letale per la sopravvivenza della comunità. L'ingenuo è paragonabile ad un animale domestico, facilmente controllabile. Egli, si lascia suggestionare, si diverte e «scondinzola» col gioco del bastoncino da riportare indietro, ingurgita ed assimila qualunque cosa, scambiandola per nutrimento.

> Han ridotto le spese statali senza mettere a rischio le pensioni
> han discusso sul costo del denaro e han parlato spesso di nuove istituzioni.
> Ma io dov'ero? Probabilmente in quel momento non c'ero
> ero in vacanza o forse ero malato, chissà perché non mi hanno interpellato.
> E no, perché io conto [...]
>
> Non sono un uomo medio ma, come dire, sono un individuo
> non sono affatto inutile e passivo, so di esser decisivo
> do il mio contributo alla democrazia.
>
> Hanno fatto il bilancio dello Stato e si parla da un po' di recessione
> han ridotto gli orari di lavoro cercando di frenare la disoccupazione.
> Hanno fatto il mercato globale che prevede uno scambio più

efficace
è scoppiata la crisi nei Balcani e dicon che hanno fatto la guerra
per la pace.

No, no, non dico che hanno fatto bene o hanno fatto male. Non
mi permetterei mai. D'altronde sono loro che decidono e… basta
distrarsi un attimo.
Sì, sì, lo so che gli assenti hanno sempre torto.
Ma non c'è stato un imbecille che ha detto che «libertà è partecipazione»?

Io sono un essere umano unico, sensibile, irripetibile
ma mi hanno detto che sono molto fragile e forse anche da ricoverare
perché sono l'unico italiano che crede ancora di contare.
(Gaber 2000)

Di tanto in tanto, qualche individuo emerge dal mucchio per far valere la sua opinione. C'è ancora qualcuno che crede di contare qualcosa, di essere decisivo, di contribuire alla democrazia, qualcuno che è convinto di non essere solo un numero o un mero prodotto della società e s'illude di poter cambiare le cose; non fosse altro per la sua incoerenza nella prassi. Il «ribelle» descritto da Gaber e Luporini agisce soltanto con le parole, non compie nulla di concreto ma rimprovera i potenti del loro operato, delle loro contraddizioni, (ad esempio: dar vita alle guerre per ottenere la pace), mentre lui, probabilmente, era assente, forse soltanto distratto; quel che è certo è che non è un individuo meno contraddittorio dei potenti contro i quali punta il dito.

E siete anche originali,
basta ascoltare qualche vostra frase
piena di nuove parole,
sempre più acculturate, sempre più disgustose
che per uno normale,
per uno di onesti sentimenti

quando ve le sente in bocca
avrebbe una gran voglia che vi saltassero i denti.
Quando è moda è moda, quando è moda è moda.
(Gaber 1978)

L'apparenza è divenuta il tratto distintivo dell'individuo medio moderno: sembra che la sola dimensione importante sia quella della forma a discapito della sostanza, sia da un punto di vista estetico che intellettuale. Infatti, anche le parole pronunciate dai governanti appaiono adornate da tanti arzigogoli e ragionamenti contorti che, però, addolciti da un tono rassicurante, fungono da esca per la massa. La leadership politica, del resto, si basa «sull'immagine, sulla personalità, sulle abilità comunicative, molto più che sulle concrete linee politiche o sui programmi» (Friedman 2002, 77).
Il popolo elettore è, oggi, meno interessato alle idee dei candidati e più al loro carisma, alla capacità comunicativa. Per la maggior parte della gente, la personalità prevale sull'aspetto ideologico, questo perché i leader della nostra epoca hanno a disposizione una tecnologia in grado di effettuare indagini demoscopiche, sondaggi telefonici o via web: sanno tutto ciò che pensa la gente in tempo reale e possono «adeguare» i loro discorsi alla «richiesta» del proprio pubblico, dando vita ad una politica artefatta, di facciata, adornata da tante parole rassicuranti e poca concretezza. Gaber, nella già citata *Io se fossi Dio*, definisce i politici come «cavalcatori di ogni tigre», che cercano di entrare nella testa degli elettori per poter offrire loro un'immagine solidale, incoraggiante, da salvatori della patria, col tipico atteggiamento «opportunistico» volto alla raccolta di ulteriori consensi. Dall'altra parte abbiamo un pubblico che è convinto di sapere e di osservare tutto, che riceve una marea di informazioni, o una parvenza di esse, e diventa, a sua insaputa, schiavo della «retorica», di greca reminiscenza, utile per «adornare» le parole durante i comizi. L'informazione, a loro erogata, è distorta, filtrata, poiché tutti i governi, bene o male, celano delle verità per trarne guadagno, come accade, ad esempio, nella censura della stampa. Il governo democratico, dunque, non potendo applicare censure in maniera

plateale, si plasma sui gusti della folla e asseconda i pregiudizi sociali più diffusi (Friedman 2002, 80).

> Ma io se fossi Dio, non mi farei fregare da questo sgomento
> e nei confronti dei politicanti sarei severo come all'inizio
> perché a Dio i martiri non gli hanno fatto mai cambiar giudizio.
>
> Io se fossi Dio, dall'alto del mio trono
> vedrei che la politica è un mestiere come un altro [...]
>
> il politico [...] è un uomo a tutto tondo
> che senza mai guardarci dentro scivola sul mondo
> che scivola sulle parole anche quando non sembra o non lo vuole
> (Gaber 1980).

Il brano *Io se fossi Dio* creò non pochi problemi a Gaber e Luporini, poiché venne censurata dalla loro stessa casa discografica che, nel 1980, non acconsentì alla pubblicazione. Gaber dovette agire autonomamente e rivolgersi ad una piccola etichetta per favorirne la distribuzione, ma, per ovvi motivi, non venne pubblicizzata a dovere e riscosse una certa notorietà solo negli anni successivi.
Il brano suscitò un'indignazione generale, dal mondo politico a quello giornalistico, poiché nel testo vennero citati esplicitamente gli individui e i partiti responsabili della rovina del nostro paese; i due autori furono talmente crudi da non risparmiare nemmeno i politici defunti, «perché a Dio i martiri non gli hanno fatto mai cambiar giudizio» (Gaber 1980).
Eppure, bisogna riconoscere che i leader sono ancora lo specchio della maggior parte dei cittadini e viceversa. La colpa è collettiva, dunque, sono i cittadini stessi ad aver consentito di mandare tutto al macero, troppo impegnati a farsi trascinare dal vortice dei media e sottomettersi ad un presente effimero, fatto di apparenza ed uniformazione ai modelli di vita dominante.
La questione legata al tema della «divergenza-uguaglianza» ci riporta al pensiero di Nietzsche, il quale afferma che la disuguaglianza tra gli uomini è una potente affermazione dell'esistenza

individuale e della scelta personale e che «gli uomini non devono neppure essere eguali!» (Nietzsche 1980). L'uomo quindi non può essere uguale all'altro ma, soprattutto, non deve esserlo, perché la differenza-uguaglianza è il presupposto del percorso che conduce alla scoperta di sé; è nell'ineguaglianza tra sé e gli altri che l'individuo pone le fondamenta per il proprio avvenire, si mette in discussione e si ricrea continuamente.

È fondamentale, a tal proposito, che il concetto di differenza preluda a quello di alterità e che il soggetto riconosca nella relazione con l'altro (diverso da sé), la sua unicità, così da sviluppare la capacità di valorizzarla, accettando le differenze (e unicità) altrui. Il messaggio di Nietzsche è molto attuale ed è assolutamente riconducibile alla nostra epoca che, spesso, preferisce andare in direzione opposta.

Oggi, come già detto, da un lato, si pensa che individuo e individualità debbano confluire nell'individualismo autoreferenziale e a-formativo, che genera la chiusura totale verso l'altro e verso il quieto vivere tra uomini. D'altro canto bisogna ripensare il significato dell'omologazione, dove trovano posto l'annullamento e la limitazione delle differenze proprie della natura umana.

Il concetto di omologazione veicola l'espansione di un solo modello valido cui conformarsi e fa decadere la possibilità che sia prevista, al contrario, una varietà di modelli o tipi e di possibili esistenze individuali (Cocco 2007, 115). Al contrario, tutt'ora è diffusa una visione distorta del concetto di «differenza», questo è divenuto, purtroppo, il pretesto per ogni tipo di scontro ed ha gradualmente smarrito il suo tratto distintivo di elemento che fonda il rapporto con l'alterità.

Non è semplice trovare l'autenticità nell'essere umano in un'epoca che predilige l'apparenza e l'adeguamento perché «anche in certi gesti che sembran solidali non c'è più un individuo siamo ormai tutti uguali» (Gaber 2001, *Verso il terzo millennio*).

Il discorso politico

> C'è un fatto: che su un certo tipo di denuncia si è abbastanza tutti d'accordo. È quando tu dici il perché di certi problemi che il di-

> scorso diventa politico e allora possono accusarti di superficialità. Ma non penso sia un'accusa giusta. La concisione non è superficialità. Devo dire però che in generale i giornali hanno parlato bene dello spettacolo, anche quelli che hanno espresso delle riserve sulla parte «politica». Ma qual è poi la parte «politica»? Ogni discorso è politico, anche un discorso sull'amore lo è. (Vaime 2004, 31).

Il teatro di Gaber è sempre più un luogo d'incontro, un ambiente formativo, un momento in cui il monologo diventa uno strumento per comunicare e trasmettere dei concetti (oltre la mera divulgazione), sollecitando nello spettatore una presa di posizione critica. Ovviamente, non c'è un dialogo diretto con il protagonista, ma il confronto e la discussione tra gli spettatori stessi, sicuramente, è un input per pensare in modo critico sulle questioni sociali ed individuali.

Così, l'attore, come «educatore», cerca di sviluppare uno stile interrogante senza apparire mai soddisfatto delle risposte trovate e, quindi, tenta di sollecitare i suoi spettatori (discenti) a compiere ulteriori analisi. Ad esempio, Aristotele nella *Politica* parla dell'essere umano definendolo il "solo tra gli animali, che ha la parola" e non solo per esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti ma anche per pronunciarsi su ciò che è bene o ciò che è male (Aristotele 2007, *Politica*, Libro I, 1253A). L'individuo diventa un essere politico proprio grazie all'uso del linguaggio; egli agisce usando la parola, pronunciandola pubblicamente e nutrendola con il pensiero.

Il discorso politico è una forma particolare di interazione sociale, basata sulla persuasione, che prevede l'uso di un linguaggio tale da essere in grado di convincere l'ascoltatore. Come ogni messaggio verbale, esso è composto da una sequenza di enunciati e può essere compreso solamente nella sua globalità, in funzione delle relazioni che lo generano e del contesto in cui viene espresso; vi è dunque una forte correlazione tra tipologia di linguaggio ed efficacia del discorso politico. Altro elemento di rilievo è l'ideologia, la quale ricopre un ruolo cardine, organizzando i concetti politici e dando loro un ordine preciso. Il discorso ha, quindi, lo scopo di

determinare delle azioni conseguenti, assegnando ai diversi soggetti il compito della costruzione del mondo esterno.
Pronunciare discorsi significa, dunque, alimentare la parola con l'attività del pensare, l'educazione, in questo senso, serve a sviluppare nel discente una forma di resistenza all'indottrinamento che gli consenta di trovarsi nelle condizioni di riflettere criticamente senza omologarsi alle opinioni più accreditate. Il dialogo, accostato al confronto, è un qualcosa che supera la mera conversazione e diviene un incontro di soggettività che dona libertà ai cittadini stessi.

L'alibi del «non so»

Gaber e Luporini, nel 1974, realizzano *Dialogo tra un impegnato e un non so*, spettacolo che offre una riflessione più organica sulla vita, proiettata verso l'esterno, verso quegli uomini che si rivelano incapaci di mettersi al servizio delle ideologie, delle idee ambiziose e delle utopie. Viene messo in scena un confronto tra la figura del cittadino politicamente schierato, ideologico, molto coerente (l'impegnato) e quello intellettuale (il «non so») che invece dubita, è tormentato, combattuto, non sa prendere una posizione netta ma cerca di far proprie le idee rinnovatrici:

> Il «non so» si sente sicuro di se stesso, convinto che basti guardare quel che fanno gli altri per capire come sia vana la loro affannosa mania di lotta; indossare i panni attentamente trasandati dell'impegnato senza dubbi e senza contraddizioni, quello che passa la vita a progettare la rivoluzione e finisce per credere che la rivoluzione sia un mito astratto da applicare ad ogni azione umana per giudicarla, giustificarla, contestarla, sostituirla, benedirla o mandarla a farsi benedire. (Arruga 1972)

Lo spettacolo si evolve, perciò, con l'alternanza delle voci dei due interlocutori. Il loro colloquiare ha una triplice valenza poiché coinvolge, innanzitutto, i personaggi, l'attore (Gaber), che è l'osservatore delle due realtà, ed infine lo spettatore (che viene gradualmente condotto al dialogo interiore). Inizialmente, spicca

il confronto serrato tra i dialoganti, che motivano i loro punti di vista senza risparmiarsi delle critiche reciproche. In seguito, l'attore espone un'analisi critica della società, delineando il disagio dell'individuo che si sente sempre più uno strumento dentro ad un meccanismo spersonalizzante; ecco che Gaber «agisce» con il suo monologo, esterna il bisogno di criticare il conformismo politico, indipendentemente dal tipo di schieramento, senza dare giudizi superficiali sprovvisti di riflessione critica. Ad un certo punto il «non so» mette in rilievo le sue angosce, le sue problematiche, sostenendo che il doversi «già» preoccupare per la sua famiglia, per il suo lavoro e quant'altro. La mole di impegni gli impedisce di occuparsi delle problematiche esterne, non tanto perché gli manchi il coraggio di protestare o lo spirito di volontà ma perché, ormai, è dentro l'ingranaggio:

> Anch'io, devo andare sempre avanti, senza smettere un momento devo andare sempre avanti e lavorare, lavorare, lavorare e continuare a lavorare, lavorare, lavorare e non fermarsi mai! Non è che mi manchi la voglia o mi manchi il coraggio è che ormai son dentro nell'ingranaggio.
> (Gaber 1972, *L'ingranaggio*, 2ª parte).

L'impegnato, dopo aver udito tali parole, sdegnato, lo riprende:

> Ma non ha mai pensato che la tua oppressione è un po' meno pesante di quella di tanti altri? Non sai che c'è gente che deve pensare a mangiare, continuamente, con assillo? [...] sei malato come tutti gli «intellettualini» che soffrono tanto per il loro foruncoli e non si accorgono dei pericoli veri che ci circondano: repressione, persuasione occulta, fascistizzazione, pericoli enormi, incombenti, subdoli, misteriosi.
> (Gaber 1972, *Dialogo II*)

Questa frase suona come una sorta di voce della coscienza, un modo per inculcare il senso di colpa verso chi non sceglie o finge di non vedere ciò che accade, rifugiandosi nell'alibi delle proprie vicende personali.

Il senso del discorso confluisce nel monologo *Dialogo II* in cui viene messa in evidenza la responsabilità del cittadino nella vita politica. Egli è sempre pronto a lamentarsi dell'operato dei suoi governanti ma meno attento nell'osservare, nell'informarsi e riconoscere le facce dei medesimi «prima» dell'ascesa al potere. Gaber mette dunque in evidenza che noi siamo quello che scegliamo e che i politici sono lo specchio dei propri elettori:

> Avvolti in lucidi mantelli guanti di pelle, sciarpa nera
> hanno le facce mascherate le scarpe a punta lucidate [...]
> e l'Italia rideva e cantava.
> Han circondato la città la stan guardando da lontano [...]
> Ora si tolgono i mantelli son già sicuri di aver vinto
> anche le maschere van giù ormai non ne han bisogno più
> son già seduti in Parlamento.
> E l'Italia giocava alle carte e parlava di calcio nei bar...
> (Gaber 1972, *La presa del potere*)

Colui che finge di non vedere, e vive nell'ignoranza, offre spazio a quegli esseri oscuri e mascherati che si fanno strada progressivamente fino ad impossessarsi del Parlamento e farne ciò che vogliono; intanto, i cittadini sono troppo coinvolti dai discorsi calcistici e dalle frivolezze da bar. La politica, spesso, diventa un potere senza limiti, senza interlocutori, senza possibilità di confronto. Agire per discorsi significa problematizzare il presente, disattivare l'attaccamento alle proprie idee (senza prediligere quelle più diffuse), raccontare gli eventi rendendoli più fruibili per poi raffrontarli alle proprie esperienze e far nascere nuove realtà. L'obiettivo è, in sintesi, creare qualcosa di diverso e nuovo che metta in movimento i meccanismi della politica. La natalità, qui intesa come novità, diviene categoria fondativa del pensiero politico (Arendt 1989, 8), poiché ciascuno, già dal momento della nascita, introduce un elemento imprevisto nel mondo. Gaber, in questo senso, esorta a creare un «uomo nuovo» a levarsi la benda dagli occhi, che c'impedisce di vedere le cose per ciò che sono, metafora della pigrizia umana, nutrita dall'alibi del «non avere tempo». Non a caso, il dialogo si conclude con l'evocazio-

ne dell'apocalisse, del mito sovversivo della generazione, con gli operai inferociti e mossi da una forza tremenda, assolutamente intenzionati a rovesciare quel mondo orribile, alimentato dal disinteresse collettivo e dalla comodità del voltare lo sguardo:

> Come va? Benissimo, grazie.
> Sono stato anche dal medico che mi ha trovato perfettamente a posto:
> nevrosi acuta, condizionamento totale, visione delle cose zero…
> normale insomma.
> Eppure da un po' di tempo mi sembra che questa benda non funzioni tanto bene.
> Strano è nuova nuova.
> Poi adesso le fanno così belline, colorate, di vari tessuti, di varie forme.
> Oh Dio, niente a che vedere con le bende di prima della guerra eh?
> Intanto erano nere… oscurità totale,
> poi altre bende, altri spessori… certe partite a moscacieca!
> Insomma da un po' di tempo mi sembra che questa benda
> lasci intravedere degli oggetti, delle facce, intuire dei movimenti.
> Mah, sono un po' «preoccupatino».
> (Gaber 1972, *La benda*)

Saper pensare da sé chiarifica la necessità di non voler essere governati dalla volontà altrui e di voler prendere delle vie alternative, sulle quali non si possa essere rintracciati con facilità; fare politica si identifica, perciò, nel dare vita qualcosa di nuovo, attraverso il discorso e l'azione. Anche i contesti educativi «dovrebbero» essere ambienti discorsivi, di confronto con l'altro, luoghi in cui il nostro pensiero si possa nutrire di quello altrui. Il contesto educativo, in tal modo, si potrebbe identificare come una comunità di discorso, un laboratorio di pensiero, finalizzato all'acquisizione della capacità di pensare collettivamente le questioni riguardanti la sfera sociale e quella politica (Mortari 2008, 28-30).

> Direi che in questi ultimi anni fra l'impegnato e il «non so» ha

> vinto il «non so». Il «non so» è diventata una condizione umana molto diffusa, credo che molti siano dei «non so». Per cui ultimamente succede una cosa che una volta non accadeva: una volta io sapevo perché la gente veniva a teatro, più o meno individuavo un pubblico che alla fine degli spettacoli usciva pieno di dubbi, diviso, con posizioni a favore, però con una voglia di «discutere» i temi dello spettacolo, a favore, pro, contro, eccetera eccetera. Adesso io non conosco il pubblico che viene a vedere i miei spettacoli, so che viene – perché effettivamente i teatri sono pieni - però non so bene che tipo di pubblico venga. So che alla fine invece di essere diviso il pubblico è molto unito e quindi si è venuta a capovolgere la situazione. Evidentemente i «non so» hanno vinto. (Mollica 2000)

La partecipazione

La politica dovrebbe essere considerata una pratica volta a realizzare gli obiettivi che si spera di raggiungere e non un'esclusiva proprietà degli esperti, in quanto ogni questione politica ricade su tutti i cittadini. Hannah Arendt (come poi farà Gaber, dal suo punto di vista di artista) rimarca il bisogno di adottare un atteggiamento di diffidenza nei confronti degli «esperti della politica» e individua il loro punto debole nella pretesa di voler affrontare scientificamente le questioni politiche (Mortari 2008, 6).

> Come l'uomo più evoluto che si innalza con la propria intelligenza
> e che sfida la natura con la forza incontrastata della scienza
> con addosso l'entusiasmo di spaziare senza limiti nel cosmo
> e convinto che la forza del pensiero sia la sola libertà.
> (Gaber 1973, *La libertà*)

Come veniva evidenziato anche nell'antica Grecia, nessuna comunità può esistere se i suoi componenti non ne delineano le caratteristiche partecipando alla vita collettiva; la pratica politica (così come la partecipazione) è di fondamentale importanza in quanto dona un senso alla vita degli individui.

Come un uomo che ha bisogno di spaziare con la propria fantasia
e che trova questo spazio solamente nella sua democrazia.
Che ha il diritto di votare e che passa la sua vita a delegare
e nel farsi comandare ha trovato la sua nuova libertà.
(Gaber 1973, *La libertà*)

Essere liberi, in sintesi, non coincide col delegare la politica ai tecnici, ma, viceversa, fare in modo che si crei una responsabilità condivisa da tutti i componenti della comunità. La politica è una necessità inalienabile per l'esistenza umana in quanto l'uomo dipende, nell'arco della sua esistenza, da altre persone, ragion per cui deve esistere una cura esistenziale che riguardi tutti; la politica deve tutelare la vita nel senso più ampio del termine (Arendt 1995, 9).
Detto ciò, possiamo intuire che l'educazione del cittadino consiste anche nel predisporre contesti di apprendimento in cui le persone possano mettere in pratica delle tecniche volte a rapportarsi con gli altri e con se stesso, così da costruire lo spazio della politica.

La libertà non è star sopra un albero,
non è neanche avere un'opinione
la libertà non è uno spazio libero,
libertà è partecipazione.
(Gaber 1973, *La libertà*)

La vera partecipazione tra i cittadini si ha quando viene loro offerta la possibilità di intervenire «attivamente» in tutte le attività diffuse nei luoghi della vita urbana. Fin dall'infanzia, è fondamentale educare le persone alla partecipazione mediante il coinvolgimento, senza la pretesa di far loro assumere delle responsabilità troppo pesanti. Alcuni considerano il coinvolgimento dei bambini come inopportuno, in quanto solo gli adulti dovrebbero confrontarsi attivamente con la costruzione di un buon ambiente di vita. È ancora troppo diffusa la concezione secondo la quale l'apprendimento è legato ad un approccio intellettualistico e si trascura l'importanza di organizzare contesti attivi di apprendi-

mento, tesi a valorizzare l'approccio esperienziale (Mortari 2008, 57).

Il coinvolgimento dei bambini deve altalenarsi tra due versanti: da un lato, quello ludico che aiuta il bambino a non percepire l'attività in maniera troppo impegnativa e dall'altro la possibilità di poter intervenire attivamente sui processi, affinché la dimensione del gioco non sia fine a se stessa. La promozione della partecipazione nell'infanzia è possibile se l'adulto riesce ad assumere il ruolo di facilitatore, ossia, «colui che predispone tutti i dispositivi necessari a organizzare l'azione relativamente ai livelli progettuali e operativi non accessibili ai bambini» (Mortari 2008, 60), ad esempio: porre le domande, sollevare dubbi, stimolare la curiosità ad esplorare e condizionare lo spazio dialogico della comunità. I bambini vengono così, gradualmente, introdotti nel mondo comunitario, un luogo in cui i cittadini possano essere disposti al confronto, alla condivisione dei valori, al dialogo, alla creazione di qualcosa di nuovo che sia idea e pratica, forma e sostanza; «per abitare i luoghi non basta quindi solo "l'esserci", ma occorre anche "l'operare"» (Fabbri 2008, 116)

> Un'idea, un concetto, un'idea
> finché resta un'idea è soltanto un'astrazione
> se potessi mangiare un'idea
> avrei fatto la mia rivoluzione.
> (Gaber 1972, *Un'idea*)

L'idea che rimane tale è inconsistente, fine a se stessa, non conosce evoluzione, si limita ad essere un'intuizione che però non raggiunge alcuno sviluppo pratico e non dà luogo ad una «concreta» rivoluzione culturale o di pensiero. La cittadinanza deve essere «attiva», proprio perché legata alla cultura, fonte di energia per le motivazioni e le aspettative che suscita. L'uomo, attraverso la cultura, va oltre la fattualità e l'immediatezza del presente, si apre al mondo e diviene capace di proiettarsi in un orizzonte di possibilità che, altrimenti, non avrebbe.

Queste osservazioni, seppure estrapolate da un contesto pedagogico, sposano il messaggio che Gaber lancia nella sua riflessione:

nessun cittadino può essere realmente libero se confina la propria esistenza al suo microcosmo personale. Il vero dilemma è che si vive nell'illusione di partecipare, senza comprendere la solitudine che ci circonda. Intanto, la democrazia, sempre più infangata, svanisce nel suo processo di decomposizione e il mondo occidentale, nel momento in cui crede di vincere nettamente, al contrario, si disintegra.

Ovviamente, la partecipazione mostra anche dei limiti. Spesso il coinvolgimento dei cittadini è dato dalla necessità di risolvere un problema circoscritto e,in quel caso specifico, lo spirito di partecipazione è mosso dalla ricerca di una soluzione che riporti ad una condizione di benessere; in sintesi, spesso, solo in presenza di situazioni di forte impatto emotivo si hanno ampie insurrezioni da parte dei cittadini. Il coinvolgimento diminuisce quando la cultura della partecipazione non è diffusa, la partecipazione aumenta tra le fasce di popolazione più istruite e decresce laddove troviamo gruppi meno istruiti o con status sociale più basso (Fazzi 2008, 158).

Talvolta, la partecipazione è data dalla necessità di costruire il consenso e quindi appianare le divergenze d'opinione, assumendo il ruolo di mediatrice. La questione dell'uguaglianza, affrontata precedentemente, ritorna anche in questo ambito, rivelandosi, spesso, un ostacolo. La qualità delle decisioni, infatti, viene alterata dal fatto che l'opportunità di far parlare tutti, anche i più incompetenti, si traduce nell'impossibilità di porre in discussione determinate convinzioni e, limitatamente, si ricercano compromessi in grado di soddisfare entrambe le parti; questo conduce ad optare per decisioni permeate dal consenso popolare che si mostrano, allo stesso tempo, meno efficaci.

Utilizzare la partecipazione per risolvere le differenze non conduce necessariamente a trovare soluzioni efficaci, così come dare potere decisionale ad un maggior numero di attori dalle competenze asimmetriche, paradossalmente, può diventare pericoloso per la stessa democrazia. Per migliorare la qualità di quest'ultima, non è sufficiente essere in tanti (o troppi), quel che conta sono i contenuti e le competenze che, nell'attuale so-

cietà, sono spesso apprese dai media piuttosto che in funzione di considerazioni razionali (Fazzi 2008, 160).

Conformismo e libertà di pensiero

> Il conformista è uno che di solito sta sempre dalla parte giusta,
> il conformista ha tutte le risposte belle chiare dentro la sua testa
> è un concentrato di opinioni che tiene sotto il braccio due o tre quotidiani
> e quando ha voglia di pensare pensa per sentito dire
> forse da buon opportunista si adegua senza farci caso e vive nel suo paradiso. (Gaber 1996, Il conformista)

Il risveglio delle coscienze è certamente un processo innovatore, rivoluzionario, allettante, ma, nonostante tutto, sembra essere ancora lontano. Le contraddizioni della sfera sociale sono sempre più lampanti e l'appiattimento dell'individuo nel conformismo è fin troppo evidente.
Il conformista è colui che si esalta perché, facendo parte della maggioranza, sa di stare dalla «parte giusta», egli pensa «per sentito dire» e fa di questo una sua profonda convinzione, si lascia gonfiare dall'informazione deviata dei quotidiani o dei telegiornali e per questo crede, illusoriamente, di avere un'opinione. Egli è convinto di essere un cittadino libero solo perché, semplicemente, segue il suo istinto e fa ciò che vuole, prediligendo la soluzione più agevole. A questo punto, Gaber e Luporini evidenziano la labilità del confine tra libero pensiero e conformismo:

> Il conformista è un uomo a tutto tondo che si muove senza consistenza,
> il conformista s'allena a scivolare dentro il mare della maggioranza
> è un animale assai comune che vive di parole da conversazione
> di notte sogna e vengon fuori i sogni di altri sognatori
> il giorno esplode la sua festa
> che è stare in pace con il mondo e farsi largo galleggiando [...]

Il conformista, aerostato evoluto che è gonfiato dall'informazione
è il risultato di una specie che vola sempre a bassa quota in superficie
poi sfiora il mondo con un dito e si sente realizzato
vive e questo già gli basta
e devo dire che oramai somiglia molto a tutti noi, il conformista.
(Gaber 1996, *Il conformista*)

I due, riprendono più volte il concetto di libertà durante gli spettacoli teatrali, ma questo non viene contrapposto a quello di schiavitù, come fosse l'altra faccia della medaglia, viceversa, lo accostano ad esso e la medaglia stessa sembra possedere una sola ed unica faccia: la libertà di essere schiavi. Ci troviamo davanti ad una parvenza di emancipazione, ad una libertà artefatta che può trasformarsi in un capriccio: essere liberi di fare tutto ciò che si vuole, ossia, un'illusione di indipendenza. Così facendo, il cittadino diventa schiavo dei propri desideri, del proprio credo, delle proprie ostentazioni.

Si può, fare critiche dall'esterno, si può
non far uso dei congiuntivi,
si può siamo liberi e trasgressivi, si può [...]

Con quella vena di razza italiana che è vivace e battagliera
è naturale che poi siamo noi che possiam cambiar tutto
a patto che si lasci tutto come era [...]

Si può, siamo noi che facciam la storia, si può,
libertà, libertà, libertà, libertà obbligatoria [...]
sono infedele, sono matto, posso far tutto [...]
si può far la guerra per scopi giusti, si può, siamo autentici pacifisti,
si può.

Per ogni assillo, rovello sociale, sembra che la gente goda
tutti che dicono la loro, facciamo un bel coro di opinioni
fino a quando il fatto non è più di moda [...]

> Ma come? Con tutte le libertà che avete, volete anche la libertà di pensare?
> (Gaber 1992, *Si può*)

Gaber concepisce come «sano» l'atteggiamento di chi cerca di disfarsi delle proprie oppressioni e impiega tutte le proprie energie nella lotta per la vera libertà. Gaber sostiene che quel che nuoce gravemente all'individuo non è la lotta per ricercare la libertà ma la libertà in sé. Questa tematica viene ulteriormente approfondita nello spettacolo *Libertà obbligatoria*, in cui si propongono nuovi spunti nei quali il pubblico è destinato a rispecchiarsi; si parla della fine degli entusiasmi, delle grandi utopie e dei tempi che stanno, inesorabilmente, cambiando.
Gaber e Luporini percepiscono cedimenti allarmanti e contrasti sempre più palesi nella società. I distacchi e le divergenze di pensiero divengono sempre più opprimenti, si avverte il crollo delle certezze ideologiche e politiche, delle credenze religiose e spirituali, tutto appare più fragile perché il primo ad esserlo è proprio l'individuo.
Il discorso si apre con feroci atti d'accusa verso l'americanizzazione della società, passando per i comportamenti massificati e giungendo alla costrizione, spesso inconsapevole, a cui gli individui continuano a sottostare. Essi assumono atteggiamenti talmente liberi, da essere banali, guidati, condizionati, come tante catene di anelli identici; ecco cos'è la libertà obbligatoria, quella che, senza farti accorgere, ti impedisce di scegliere realmente (Madera 1976).

> Non ho mai visto qualcosa che sgretola l'individuo come quella libertà lì.
> Nemmeno una malattia ti mangia cosi bene dal di dentro.
> Te la mettono lì la libertà è alla portata di tutti, come la chitarra.
> Ognuno suona come vuole e tutti suonano come vuole la libertà
> (Gaber 1976, *L'America*)

Gaber parla di un uomo che, in questa epoca, è contaminato dai suoi assassini interiori, spesso peggiori di quelli che stanno fuori, riconoscibili, quelli che sparano nelle strade, quelli che in qualche

modo puoi combattere, magari «prevedibili anche nella cattiveria», quelli che stanno dentro, invece, sono come un'iniezione perpetua, incontrollabile. La libertà è diventata un oggetto alla portata di tutti e Gaber la paragona ad una chitarra; ognuno la suona come meglio crede e tutti, divenuti schiavi, suonano «come vuole la libertà» (Gaber 1976, *L'America*).

> La legge in un paese alla deriva fa sì che la giustizia sia un po' riflessiva
> e se vuoi far valere le tue ragioni dovrai aspettare due o tre generazioni
> e nei tribunali in archivi segreti c'è la storia d'Italia di tutti i partiti
> e siccome nessuno è senza peccato si può ricattare tutto lo Stato.
> (Gaber 1999, *La legge*)

Riprendendo il concetto di uguaglianza, è opportuno comprendere che è sempre meglio non equipararlo erroneamente a quello, spersonalizzante, di uniformità. Essere tutti uguali è un concetto che, talvolta, può diventare eccessivo, quasi una forzatura legata al timore della diversità, all'eccesso di prudenza. Essere «tutti uguali» è un concetto che va in conflitto con quello di unicità dell'individuo, il quale necessita di questo riconoscimento perché possa ricevere un autentico rapporto di cura. Come sostiene Tommaso Landolfi nel suo Rien va: «La democrazia ha tutto l'aspetto d'un insidioso ripiego, non vi è nulla di più ingiusto che dire "questo è uguale per tutti"» (Landolfi 1963); del resto, quella di cui parla Gaber è una sorta di «uguaglianza a tutti i costi» che, paradossalmente, finisce per essere meno democratica di quanto si possa pensare.

> Se ci fosse un uomo generoso e forte,
> forte nel gestire ciò che ha intorno senza intaccare il suo equilibrio interno
> forte nell'odiare l'arroganza di chi esibisce una falsa coscienza
> forte nel custodire con impegno la parte più viva del suo sogno [...]
>
> Questo nostro mondo ormai è impazzito e diventa sempre più volgare

> popolato da un assurdo mito che è il potere.
> Questo nostro mondo è avido e incapace sempre in corsa e sempre più infelice
> popolato da un bisogno estremo e da una smania vuota che sarebbe vita [...]
> (Gaber 2000, *Se ci fosse un uomo*)

Il brano *Se ci fosse un uomo* che conclude, non a caso, il suo ultimo disco, racconta il ritorno dell'essere umano al centro della vita. Gaber auspica l'esistenza di un individuo che possa vivere nella generosità e che sia in grado di prendere le distanze dall'arroganza della «falsa coscienza». Egli sostiene che solo eliminando l'avidità e il mito del potere si possa giungere realmente ad un nuovo Umanesimo che veda ancora l'uomo come «centro della vita».

> Allora si potrebbe immaginare un umanesimo nuovo
> con la speranza di veder morire questo nostro medioevo.
> (Gaber 2000, *Se ci fosse un uomo*)

Riferimenti bibliografici

Arendt H. (1989), *Vita activa*, tr. it., Bompiani, Milano.
Arendt H. (1995), *Che cos'è la politica?*, tr. it., Edizioni di Comunità, Milano.
Aristotele (1958), *Politica*, a cura di A. Beccari, SEI, Torino.
Arruga F. L. (1972), *Dialogo tra un impegnato e un non so* (Brochure).
Bernardini M. (1999), *Gaber alla ricerca dell'Io*, in *Tracce*, n. 5, maggio.
Cocco V. (2007), *Alterità e cura*, in Aa. Vv., *L'Io nell'altro*, a cura di R. Fadda, Carocci, Roma.
Fabbri D. (2008), *Cittadini del conoscere*, in Aa. Vv., *Educare alla cittadinanza partecipata*, a cura di L. Mortari, Mondadori, Milano.
Fadda R. (2009), *Un modello italiano di pedagogia critica*, in Aa. Vv., *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, a cura di E. Colicchi, Carocci, Roma.
Fazzi L. (2008), *La partecipazione fra teoria e pratica: nodi metodologici, sfide e scenari futuri*, in Aa. Vv., *Educare alla cittadinanza partecipata*, a cura di L. Mortari, Mondadori, Milano.

Friedman L. (2002), *La società orizzontale*, tr. it., Il Mulino, Bologna.
Landolfi T. (1963), *Rien va*, Vallecchi, Firenze.
Madera R. (1976), *Siamo tutti in libertà obbligatoria*, in *Re Nudo* n. 47, novembre.
Mortari L. (2008), A*gire con le parole*, in Aa. Vv., *Educare alla cittadinanza partecipata*, a cura di L. Mortari, Mondadori, Milano.
Nietzsche F. (1980), *Frammenti postumi 1882-1884*, in *Opere*, tr. it., Morcelliana, Brescia.
Vaime E. (2004), *Giorgio Gaber: cento storie che coinvolgono,* Sipario, 1972 in Aa. Vv. , *Giorgio Gaber. Frammenti di un discorso*, a cura di M. Bonavia, Selene Edizioni, Milano.
Vigilante A., Vittoria P. (2011), *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Sitografia

Mollica V. (2000, *Intervista a Giorgio Gaber*, www.mollica.rai.it
Palmieri G. (2013), *Giorgio Gaber e Sandro Luporini: la lezione psicologica*, in *State of mind, il giornale delle scienze psicologiche*, www.stateofmind.it

Discografia

Gaber G. (1972), *Dialogo tra un impegnato e un non so*, Carosello, Milano.
Gaber G. (1073), *Far finta di essere sani*, Carosello, Milano.
Gaber G. (1976), *Libertà obbligatoria*, Carosello, Milano.
Gaber G. (1978), *Polli d'allevamento*, Carosello, Milano.
Gaber G. (1980), *Io se fossi Dio*, F1 Team, Milano.
Gaber G. (1992), *Il teatro canzone*, Carosello, Milano.
Gaber G. (1994), *E pensare che c'era il pensiero*, Giom, Milano.
Gaber G. (1996), *Gaber 96/97*, Giom, Milano.
Gaber G. (1999), *Gaber 98/99. Un'idiozia conquistata a fatic*a, Giom, Milano.
Gaber G. (2000), *Gaber 1999/2000. Un'idiozia conquistata a fatic*a, Giom, Milano.
Gaber G. (2001), *La mia generazione ha perso*, Warner, Milano.

Trascendersi

Etica ed educazione transpersonale nel buddhismo

Antonio Vigilante

Oggetto di questo saggio sono le concezioni etiche ed educative del buddhismo, analizzate in una prospettiva che evidenzia in esse la dimensione della transpersonalità, ossia il trascendimento dell'ego quale condizione necessaria per la realizzazione del bene autentico e per la conquista di un'esistenza libera dalla sofferenza, capace di gioia e di bellezza.

Questioni metodologiche

Chi volesse scrivere un saggio sull'etica e l'educazione cristiana si troverebbe di fronte ad una impresa di notevole complessità. Il primo ostacolo consisterebbe nella grande varietà delle espressioni storiche del cristianesimo. Sono cristiane la chiesa cattolica e quella protestante, la chiesa ortodossa e quella mormone, i Testimoni di Geova e i mennoniti, i quaccheri e i sandemaiani, e così via. Nella impossibilità di dar conto di tutti, bisognerà fare delle scelte. Ma quali? Privilegiare solo le confessioni con più adepti? È un criterio contestabile: una tesi tutt'altro che peregrina sostiene che queste confessioni dominanti sono tali proprio perché hanno smarrito o attenuato il rigore originario del cristianesimo, che si è invece conservato nelle confessioni minoritarie. Scegliere queste confessioni significherebbe dunque cercare l'essenza cristiana lì dove si è smarrita. Ma anche scegliendo solo una confessione, i problemi sarebbero tutt'alto che risolti. Se volessimo fare uno studio sulla concezione etico-pedagogica cristiana considerando il solo cattolicesimo, dovremmo ancora una volta chiederci: *quale* cattolicesimo? Perché c'è un cattolicesimo conservatore ed uno progressista, c'è un cattolicesimo occidentale ed un cattolicesimo africano o sudamericano. E per restare al Sudamerica, la conce-

zione della teologia della liberazione è ben diversa da quella di un Plinio Corrêa de Oliveira.

Che fare, dunque? Rinunciare del tutto a parlare di etica ed educazione cristiana, o farlo scrivendo una enciclopedia in più volumi, che sarebbe comunque condizionata dal punto di vista dei suoi estensori?

Il modo più onesto di affrontare questo problema è probabilmente quello di cercare l'elemento di fondo, i punti in comune a tutte queste confessioni, la trama del cristianesimo su cui si disegna l'ordito di questa o quella confessione; una trama che andrà ricercata nei testi fondanti della religione. Nel caso del cristianesimo, questi testi sono la Bibbia – Vecchio e Nuovo Testamento – i padri ed altre grandi figure della cristianità. Sia chiaro: anche qui l'ideale della assoluta oggettività è ben lontano dall'essere raggiunto, perché, tolta la Bibbia (che comunque si può leggere da cattolici, da protestanti eccetera), la scelta di quelle che ho chiamato grandi figure e dei testi fondanti non potrà che apparire arbitraria a molti. Francesco d'Assisi, ad esempio, è tra questi? Per molti senz'altro; per altri cristiani, più rilevante è la figura di Fausto Sozzini o di George Fox.

Risolto, con inevitabile arbitrio, questo primo problema, se ne presenta un altro. Cosa dobbiamo considerare educazione? Dobbiamo prendere in considerazione, in senso stretto, solo le affermazioni che riguardano l'educazione dei bambini, o analizzare più in generale l'ideale di vita? Dobbiamo occuparci delle teorie e pratiche pedagogiche sviluppatesi all'interno del cristianesimo, o piuttosto del progetto di vita, delle virtù, dei valori diffusi dal cristianesimo in Occidente?

Questi sono i problemi che si presentano a chi voglia affrontare il tema della concezione etico-educativa buddhista non meno di quella cristiana. Cos'è il buddhismo? Quale buddhismo prendere in considerazione?[1] Perché – come presto spiegherò – le forme

1 Un esempio degli errori in cui è facile cadere quando si affronta una realtà complessa come quella del buddhismo è la seguente affermazione di Scaria Thuruthiyil: «L'educazione buddhista è tutta centrata sulla formazione interiore (intelletto e volontà) o "spirituale" dell'individuo, e praticamente non dà nessuna importanza alla formazione e allo sviluppo del corpo, dimenticando così che l'uomo è un essere "incarnato" (spirito-corpo), un "soggetto-tra-soggetti", "nel-mondo", per crescere e realizzare la sua vocazione (con

storiche assunte dal buddhismo sono tante, e spesso con differenze significative. Non esiste *il* buddhismo, esistono *i* buddhismi. Procederò facendo riferimento ai testi fondanti (i Sutra) e ad alcune figure fondamentali della storia del pensiero buddhista; non sfuggirò, naturalmente, all'arbitrio di cui ho detto: non potrò garantire, ad esempio, una adeguata esplorazione della straordinariamente ricca, complessa e difficile produzione filosofica del buddhismo tibetano. Cercherò di individuare gli elementi di fondo delle diverse scuole, dando conto anche, quando necessario, delle differenze tra di esse.

Per quanto riguarda l'altro problema, quello di cosa considerare educazione, procederò considerando il fenomeno nella sua maggiore ampiezza. Educazione è l'attività attraverso la quale si formano le nuove generazioni, per mezzo di pratiche guidate da un tipo particolare di sapere (il sapere pedagogico, più o meno consapevole) e ispirate ad una visione del mondo; ma educazione è anche autoeducazione, l'attività con la quale ognuno di noi forma sé stesso. Questa autoformazione avviene, spesso, all'interno di una *Weltanschauung* filosofico-religiosa, che si presenta dunque come un itinerario educativo. In questo senso, ogni religione comporta un processo di autoeducazione. L'individuo religioso ha una certa idea di com'è un essere umano, delle sue potenzialità e dei suoi limiti, ha una concezione dell'universo e di Dio ed ha, infine, una chiara percezione di quella che possiamo chiamare *vita buona*, delle cose che un essere umano deve fare per vivere nel migliore dei modi e di ciò che deve cercare di essere, un ideale che riuscirà ad adeguare in modo più o meno perfetto, ma che non metterà in discussione, almeno fino a quando resterà all'interno di quella religione. Per questa ragione lo studio dell'educazione non è scindibile dallo studio dell'etica.

Ci sono dunque tre elementi che fanno da sfondo ad una con-

libertà morale e spirituale), con gli altri e con Dio» (Thuruthiyil 2008, 523). L'autrice prende in considerazione soprattutto il buddhismo theravada, dimenticando la magnifica fioritura di arti marziali e discipline corporee legate al buddhismo zen. L'uso di categorie occidentali, come la distinzione tra spirituale e corporeo, non le consente di cogliere la particolarità del buddhismo. La meditazione, ad esempio, è cosa tutt'altro che «spirituale», richiedendo una costante consapevolezza del respiro, delle sensazioni, delle posizioni corporee.

cezione educativa: antropologia, metafisica ed etica-prassi. Nella maggior parte delle religioni questi tre elementi sono completati da un quarto, che è quello fondamentale: la concezione di Dio. La presenza di Dio trasforma l'ideale di vita, che non ha uno scopo mondano, ma serve a raggiungere la liberazione oltramondana e l'unione con Dio. Non tutte le religioni, però, hanno un carattere teistico. Non lo ha il confucianesimo, ad esempio, così come è molto difficile assimilare il Dao del daoismo al Dio delle religioni monoteistiche. Il buddhismo è una religione nella quale non c'è nulla che assomigli a Dio come è concepito nel cristianesimo o nell'Islam. Lo si potrebbe definire senz'altro ateistico, se non fosse che l'ateismo è nato in Occidente in relazione al teismo, come negazione e rifiuto; nel contesto indiano in cui è nato il buddhismo non ha molto senso. Del resto, la stessa parola *religione* non è del tutto adeguata nel caso del buddhismo.

Considerare da sé

Il *buddhismo* esiste solo in Occidente. Quello che chiamiamo così, nella terra in cui è nato si chiama *buddhadhamma*, ossia *dhamma del Buddha*. La parola *dhamma* è la versione pāli del sanscrito *dharma*. Il pāli è la lingua ufficiale del primo buddhismo, un po' come il latino per il cattolicesimo. La sua posizione nei confronti del sanscrito però si può assimilare a quella che il volgare nei suoi primi tempi – prima che si affermasse come lingua autonoma e con una sua dignità letteraria – aveva nei confronti del latino. Una lingua minore, priva della ieraticità del latino, buona per scrivere *nugae*, sciocchezze – come Petrarca chiamava i suoi straordinari sonetti in italiano, affidando la sua fama all'*Africa*, il poema in latino che nessuno più legge. Nel teatro latino classico, il pracrito – l'insieme dei dialetti medio-indiani cui appartiene il pāli – è la lingua parlata dai paria e dalle donne (Caturegli Biswas 2013). Si tratta di una informazione dal valore tutt'altro che secondario, perché basta da sé a significare il distacco della tradizione buddhista dalle radici brahmaniche, centrate sulla sacralità dei Veda e del sanscrito.
La parola sanscrita *dharma* ha una particolare complessità semantica. La sua radice, *dhr*, include l'idea di sostegno, fondamento,

base stabile. Nel contesto indiano pre-buddhista, il concetto di *dharma* indica l'ordine del mondo garantito da leggi ed al tempo stesso il dovere dell'individuo di conformarsi a quelle leggi e di confermare con la propria condotta quest'ordine (doveri che comprendono anche l'accettazione degli obblighi legati alla casta, lo *svadharma*). L'individuo si inserisce nell'ordine sociale che è a sua volta parte dell'ordine cosmico. Nel contesto buddhista la parola, pur non perdendo del tutto questo riferimento metafisico, assume due significati principali. Da un lato indica la dottrina del Buddha, che si chiama appunto *buddhadhamma*, e dall'altro si riferisce ai fenomeni, intesi sia come oggetti materiali che come fenomeni mentali (cfr. Buswell 2004, vol. I, 217; Cornu 2003, 157; Nyanatiloka 1980).

Come considerare questa dottrina? C'è differenza tra una dottrina e una religione? Ogni concezione religiosa comprende un insieme di credenze, un punto di vista sul mondo; ma non si limita a questo. Una religione è fatta anche di rituali, di pratiche condivise, di atti devozionali. Si può dubitare che il Buddha volesse fondare una religione così intesa. La sua predicazione fa pensare piuttosto alla vita ed alla pratica dei filosofi greci, che per i loro discepoli erano maestri di vita, vere e proprie guide capaci di condurre oltre il gorgo del mondo. Si pensi a quello che, ancora nel I secolo avanti Cristo, scrive Lucrezio di Epicuro:

> nam simul ac ratio tua concepit vociferari
> naturam rerum, divina mente coorta,
> diffugiunt animi terrores, moenia mundi
> discedunt, totum video per inane geri res[1].

Sono parole che fanno pensare ad un vero e proprio culto. Ma non si tratta di un culto religioso. Epicuro non è un dio, ma un essere umano che, con la sola forza della ragione, è riuscito a liberarsi ed a liberare dall'angoscia esistenziale di fondo dell'essere

1 *De Rerum Natura*, libro III, vv. 14-17: «Appena tu ci mostrasti l'essenza del mondo, / svelata dal tuo genio divino, / ecco sparire i terrori dell'animo, / aprirsi i confini dell'immenso universo / e muoversi vedo nel vuoto le cose» (trad. Enzio Cetrangolo, Sansoni, Milano 1978).

umano e da quei terrori che la religione, con le sue superstizioni, vi aggiunge. Un liberatore, ma in un'ottica laica. Epicuro appartiene alla storia della filosofia, ma era filosofo in un modo molto diverso da quello attuale. Come tutti i filosofi, la sua ricerca verteva sulla *natura rerum*, ma il suo scopo non era esclusivamente conoscitivo, bensì anche, e soprattutto, pratico. Come ha mostrato Pierre Hadot (2005), per tutte le scuole ellenistiche la filosofia era un'arte di vivere il cui scopo era quello di liberare dalle passioni e dalla sofferenza, anche attraverso esercizi spirituali. Lo stesso si può dire del *dharma* del Buddha. Al di là delle leggende sorte intorno alla sua vita (leggende che non risparmiano, peraltro, le vite dei filosofi greci), il Buddha storico, Siddhatta Gotama, appare come un filosofo che, attraverso la sua riflessione rigorosa, è giunto ad una visione delle cose in grado di liberare dalla sofferenza. Questa visione è la *bodhi*, l'illuminazione – da cui l'appellativo di Buddha, illuminato.

La figura attuale che ha sostituito il filosofo ellenisticamente inteso è quella dello psicoterapeuta, colui che è in possesso di un sapere che gli consente di individuare la causa della sofferenza psichica – che costituisce la maggior parte della sofferenza umana – e di porvi rimedio. In effetti tanto le scuole filosofiche ellenistiche quanto il buddhismo appaiono come terapie centrate sulla psiche. Esse partono da anamnesi dei mali che affliggono l'esistenza umana, di cui individuano la causa in una errata prospettiva psicologica, in una visione delle cose che comporta sofferenza; indicano quindi un percorso che conduce oltre questa sofferenza. La differenza è che, in questo caso, ognuno deve diventare filosofo e terapeuta di sé stesso, ed è anche ciò che differenzia una filosofia-terapia dalla religione così com'è intesa in Occidente. Per un cristiano, Cristo è il salvatore, e la qualità necessaria per la liberazione è la fede. Nel contesto indiano le cose vanno diversamente. Il fine dell'essere umano è l'unione con il Divino, con la quale ci si libera dalla sofferenza del divenire fenomenico. Lo *yoga* (parola che deriva da una radice che indica appunto l'unire, il legare) è l'insieme di pratiche che consentono di raggiungere questa liberazione, e comprende quattro vie (*marga*). La devozione, il *bhakti-yoga*, è solo una di queste; le altre sono lo *jñāna yoga*, la

via della conoscenza della realtà metafisica, che conduce a cogliere l'identità tra il sé e il Brahman, la Realtà assoluta; il *karma-yoga*, che consente di percepire questa stessa unità attraverso l'azione compiuta senza attaccamento e senza preoccuparsi dei suoi frutti, in spirito di abbandono a Dio (kantianamente si potrebbe dire: per puro senso del dovere); il *raja yoga*, che consiste in pratiche che riguardano la mente ed il corpo (le posizioni fisiche, il controllo del respiro, la meditazione, che vanno però accompagnate – come accade nella meditazione buddhista – da un rigoroso codice di condotta etica).

Nell'esperienza religiosa cristiana non mancano pratiche in qualche modo affini. Si pensi, ad esempio, all'esicasmo ortodosso, una forma di preghiera che prevede anche un controllo della respirazione, o agli esercizi spirituali di Ignazio di Loyola. Ma c'è una differenza fondamentale: nessuna pratica e nessuna forma di conoscenza può costituire una via autonoma di conoscenza del Divino e di salvezza. Per il cristianesimo la salvezza è legata indissolubilmente alla devozione, alla *bhakti* indiana. Mentre in Occidente la via della religione-devozione e quella della filosofia, intesa in senso ellenistico come ricerca della liberazione, si sono separate (la filosofia avrà il compito, nell'ottica cristiana, di sostenere e giustificare razionalmente la fede, ma non potrà proporsi come via autonoma), in India sono rimaste legate per secoli e lo sono ancora oggi; non è un caso che i grandi filosofi indiani del Novecento siano anche delle importanti figure religiose (si pensi a Vivekananda).

Salutare/non salutare

L'insegnamento del Buddha si inserisce in questa via pratico-filosofica di liberazione, sulla quale opera una ulteriore razionalizzazione e laicizzazione. La liberazione non consiste più nel raggiungimento dell'unione con Dio, ma nell'individuazione e nell'eliminazione delle cause della sofferenza. Il sapere è soprattutto un sapere di sé. C'è nell'insegnamento del Buddha una certa insofferenza verso le questioni metafisiche, che si manifesta con il cosiddetto *nobile silenzio*. Quando gli facevano qualche doman-

da che non riguardasse direttamente la condizione esistenziale dell'essere umano, il Buddha restava in silenzio. Le ragioni di questo silenzio sono spiegate con la nota parabola della freccia avvelenata. Se qualcuno fosse colpito da una freccia avvelenata, e pretendesse di non farsi estrarre la freccia prima di sapere chi l'ha colpito, il suo nome, il suo aspetto e così via, certamente morirebbe prima di conoscere la risposta alle sue domande (*Culamalunkyasutta*, in RB1, 223 segg)[1]. L'urgenza è quella di liberare qui ed ora dalla sofferenza, e l'unico sapere necessario è quello che riguarda l'origine e la causa di questa sofferenza e la via che conduce alla sua estinzione. Riguardo a questo scopo, lo stesso insegnamento del Buddha si presenta come nulla più che un mezzo, uno strumento efficace, non una dottrina da idolatrare. Il Buddha spiega questo punto ricorrendo al paragone della zattera. Se un uomo volesse attraversare una distesa d'acqua, potrebbe costruirsi una zattera. Se però, una volta giunto alla riva opposta, si caricasse la zattera sulla spalla, il suo comportamento sarebbe irrazionale. La zattera è solo un mezzo; una volta che ha esaurito la sua utilità, va abbandonata. Così l'insegnamento del Buddha:

> Vi ho mostrato, o monaci, come l'insegnamento sia simile a una zattera, la quale è costituita allo scopo di traghettare e non di mantenercisi attaccati. Quando capite che l'insegnamento è simile alla zattera, si tratta di abbandonare l'attaccamento agli stati positivi della mente (dhamma) e, tanto più, a quelli negativi. (*Alagaddupamasutta*, in RB1, 240)

Questo testo va interpretato alla luce di quanto si legge nel *Kesamutti Sutta* (*Anguttara Nikāya* 3.66). Il Buddha – racconta quel sutra – giunge con il suo seguito di monaci nella città di Kesaputra, abitata dai kalama. Questi, conoscendo la sua fama di santità, lo interrogano. Nella città giungono molti asceti e brahmani. Ognuno di loro spiega la sua dottrina ed attacca quella degli altri.

1 Nel corso del testo adopererò le seguenti sigle: RB1 per *La rivelazione del Buddha. Volume primo: i testi antichi*, a cura di R. Gnoli, Mondadori, Milano 2001, e RB2 per *La rivelazione del Buddha. Volume secondo: il Grande Veicolo*, a cura di R. Gnoli, Mondadori, Milano 2004. Il testo pāli è quello pubblicato dal Vipassana Research Institute (www.tipitaka.org).

I poveri kalama sono confusi: a chi bisogna credere? La risposta del Buddha è straordinaria. Non dovete credere, dice, a ciò che vi è stato rivelato, né alla tradizione, né al sentito dire, né a ciò che si trova nelle scritture; né dovete credere seguendo congetture, deduzioni, opinioni; né, infine, dovete affidarvi a maestri ed asceti. Bisogna invece conoscere da sé: «questi dhamma non sono salutari (*ime dhammā akusalā*), questi dhamma sono riprovevoli (*ime dhammā sāvajjā*), questi dhamma sono rifiutati dagli uomini saggi (*ime dhammā viññūgarahitā*), questi dhamma, se intrapresi e condotti fino alla fine, portano a farsi male e soffrire»[1]. Come tradurre, qui, la parola *dhamma*? Alcuni traduttori la rendono con termini generici come *cose* o *fenomeni* o *qualità*, ma mi sembra che qui sia più adatto *stati mentali* o *formazioni mentali*. Sembra esserci nel testo una contraddizione: da un lato il Buddha dice che non bisogna affidarsi a maestri ed asceti, dall'altro parla di *dhamma* che sono rifiutati dagli uomini saggi, reintroducendo un criterio che pare esterno ed estraneo al conoscere da sé. Ma in questo caso, come appare evidente, non si tratta di affidarsi ad un'autorità, bensì di considerare l'opinione dei saggi come un indizio, da verificare poi con la propria esperienza. È opinione condivisa, ad esempio, che la rabbia conduca alla sofferenza, e quindi vada evitata; ma non occorre affatto crederlo per fede o sottomissione ad una autorità: ognuno può constatarlo da sé.

Il *dharma del Buddha* è una forma di sapere, i cui criteri però non sono riconducibili alla opposizione tra vero e falso, ma a quella tra salutare e non salutare, *kusala* e *akusala*. Il compito della conoscenza non è quello di giungere a scoprire la realtà delle cose, la natura del mondo, l'origine e il fine dell'universo. La conoscenza ha un fine pratico, e in relazione a questo fine pratico va valutata. Una conoscenza che non porta alla liberazione dalla sofferenza è una conoscenza inutile. E la conoscenza che porta alla liberazione è in primo luogo conoscenza di sé, osservazione dei propri stati mentali, analisi attenta delle radici della sofferenza in noi e di ciò che la alimenta. È una analisi fatta dall'io che intende condurre oltre l'io – ed è questo il principale paradosso del buddhismo.

1 Traduzione mia. Per una analisi attenta del passo, si veda Cerruti 2008.

«Il Buddha – scrive Mauricio Y. Marassi (2006, 53) – non ha mai inteso fondare una religione», nel senso che il suo scopo non era di creare una struttura ecclesiale, ma di indicare un cammino. Ma le religioni nascono, appunto, da chi indica un cammino. Nemmeno Gesù, considerando quanto si legge nel Vangelo di Matteo (23, 1-12), intendeva fondare una chiesa, ossia una struttura che replicasse il potere di quegli scribi e farisei che ha combattuto per tutta la vita. E tuttavia per il fatto stesso di aver indicato una via di liberazione – il Regno di Dio – è diventato, suo malgrado, il fondatore di una religione che ha un clero che si comporta esattamente come gli scribi ed i farisei. La trasformazione di una filosofia/terapia in una religione avviene quando si introduce in essa la categoria del sacro, che è la categoria religiosa per eccellenza. La categoria della salvezza può essere comune alla religione ed alla filosofia (intesa nel senso di Hadot); se ad essa si aggiunge la categoria del sacro, quella filosofia diventa una religione. È ciò che non è accaduto all'epicureismo ed allo stoicismo, che sono rimasti filosofie, mentre nel caso del *dharma del Buddha* c'è stata una progressiva sacralizzazione, che ha portato alla creazione di templi, di statue ed icone sacre, di rituali e pratiche di culto, pur senza rigettare il non teismo di fondo.

La contraddizione con l'insegnamento del Buddha è stridente, perché una religione, quale insieme di credenze, rituali, pratiche, testi sacri, comporta inevitabilmente un attaccamento, diventa un elemento dell'identità, mentre il Buddha cerca di indicare la via che porta oltre l'attaccamento e l'identità.

Occorre segnalare che l'insegnamento del Buddha si distacca dalla tradizione religiosa indiana per tre punti importanti. Il primo lo abbiamo già incontrato: riguarda il rifiuto dell'autorità dei testi sacri. Il Buddha non riconosce alcun valore ai Veda, ed in quanto tale rientra nella corrente eterodossa, *nāstika*, insieme al jainismo ed alla scuola lokāyata, scettica e materialista. Il secondo punto è quello dei sacrifici animali. Nella tradizione indiana la pratica dei sacrifici animali (*paśubandha*) convive problematicamente con il valore dell'ahimsā, il non nuocere a qualsiasi essere vivente. Ancora Gandhi, interpretando la *Bhagavad-Gita*, cercherà di spiritualizzare la pratica, spiegando che

il vero sacrificio (*yajña*) consiste in qualsiasi azione compiuta per il bene comune (Gandhi 1988, 87). La sua posizione nei confronti della pratica il Buddha la chiarisce quando un brahmano, Kutadanta, va a fargli visita, evidentemente male informato, per chiedergli in che modo dev'essere condotto un grande sacrificio. Come spesso gli succede, il Buddha racconta una parabola. C'è un re che vuole fare un grande sacrificio per propiziarsi felicità e ricchezza. Chiede consiglio al suo cappellano, che gli indica come autentico sacrificio l'impegno per il benessere del regno: dia, il re, cibo ai contadini, denaro agli artigiani, paghe soddisfacenti ai governatori. Allora vedrà che il regno vivrà in pace e sarà prospero (*Kutadanta Sutta*, Dīgha Nikāya, 5). C'è in questa parabola qualcosa di più della condanna, implicita, della pratica dei sacrifici animali. C'è una visione interamente laica del destino umano, che non dipende dalla benevolenza di qualche divinità, che bisogna conquistarsi, ma dall'azione intelligente; e c'è anche la consapevolezza che il bene individuale ed il bene comune sono indissolubili, per cui non è possibile perseguire il primo indipendentemente dal secondo.

Il terzo punto è il rifiuto del sistema indiano delle caste, che Gandhi considerava, ed a ragione, il punto sul quale era più urgente una riforma dello hinduismo. Al tempo di Gandhi, molti intoccabili indiani seguirono Ambedkar, il leader buddhista che indicava nella conversione al buddhismo l'unica praticabile via d'uscita dall'orrore dell'intoccabilità. In effetti sin dall'inizio il buddhismo, il cui fondatore non appartiene alla casta brahmanica, ha rigettato il sistema delle caste con i suoi molteplici doveri ed i meccanismi di esclusione sociale ed economica. Il Buddha non rifiuta la condizione di brahmano, ma ne dà una interpretazione spirituale, totalmente slegata dalla nascita e dall'appartenenza di casta, con un progresso che fa pensare alla reinterpretazione della condizione di nobile avvenuta in Europa al tempo della civiltà dei Comuni. Brahmano non è dunque chi è tale per nascita, e nemmeno chi si comporta esteriormente da brahmano. I passi dei sutra che insistono su questo punto, che comprensibilmente era molto sentito, sono molti. Il più importante è con ogni probabilità il capitolo 26 del *Dhammapada*:

Io non chiamo brahmana
chi è nato dal grembo di una brahmana
chi è nato da una madre brahmana.
Egli è semplicemente un arrogante, un ricco.
Uno che non ha niente e non prende niente,
quello io chiamo brahmana. (*Dhammapada*, 26.14, in RB1, 578)

La critica della casta sacerdotale da parte del Buddha non è troppo lontana dalla critica di scribi e farisei da parte di Gesù. In entrambi i casi si mette in evidenza l'ipocrisia e l'apparenza di spiritualità che giustificano il privilegio sociale ed economico. E' significativo, nel testo buddhista appena citato, l'aggettivo *bhovādi*, che Francesco Sferra traduce con «arrogante» ma che, spiega, letteralmente vuol dire «uno che dice bho», esclamazione che «veniva utilizzata per rivolgersi a uguali o a inferiori» (RB1, 595; cfr. Woodward 1921). Il brahmana fa parte di un ordine gerarchico nel quale occupa una posizione di privilegio, giustificata dalla religione. Nell'ordine simbolico buddhista, brahmana può essere anche il paria. Può essere che all'inizio il cambiamento sia stato non facile, che anche nella prima comunità buddhista si siano verificate forme di discriminazione, ma è un dato di fatto che il sistema delle caste e l'intoccabilità sono scomparsi dalle società buddhiste, anche lì dove si sono ricreate forme di potere sacerdotale.

Sarebbe tuttavia errato dedurne che le società buddhiste siano sempre state ugualitarie. Il rifiuto del sistema delle caste da parte del Buddha non ha impedito, ad esempio, il riproporsi nel Tibet classico di un sistema fortemente gerarchico, con il potere politico e spirituale nelle mani di una casta ristretta ed una vasta popolazione in condizioni di schiavitù. Per comprendere il riproporsi di forme di disuguaglianza socio-economica in ambito buddhista occorre considerare un elemento di continuità tra la tradizione filosofico-religiosa indiana ed il buddhismo: la concezione del *karma*. Ogni azione che compiamo lascia un residuo, comporta delle conseguenze positive o negative per l'agente, che possono maturare subito, nel corso di questa stessa vita, o condizionare la prossima incarnazione. È una concezione retributiva che mitiga il

pessimismo di fondo del buddhismo, poiché un cosmo nel quale ogni azione malvagia viene pagata dall'agente secondo una logica inflessibile è un cosmo che sarà pieno di sofferenza, impermanente, ma non irrazionale. Ora, questa concezione, che risponde ad una delle domande più radicate nell'umanità – l'interrogativo di Giobbe: perché prosperano i malvagi e i buoni soffrono? – ha il risvolto negativo di giustificare la ricchezza degli uni e di considerare accettabile la povertà e la sofferenza degli altri. I primi staranno godendo i frutti positivi delle buone azioni compiute nell'esistenza precedente, mentre i secondi staranno al contrario pagando per le proprie colpe. È così che il buddhismo, che ha germi egualitari, può (non diversamente da ogni altra religione) convertirsi in una ideologia socialmente conservatrice e reazionaria.

Antropologia buddhista

Il buddhismo si propone di liberare l'essere umano dalla sofferenza. In questo proposito sono presenti tre impliciti. Il primo è che l'essere umano è, appunto, sofferente. Il secondo è che questa sofferenza non è senza via d'uscita, ma c'è la possibilità di liberarsene. Il terzo è che questa liberazione non richiede alcun intervento esterno, ma è possibile grazie allo sforzo autonomo ed alla pratica.

La diagnosi buddhista della condizione umana è contenuta nella prima nobile verità: *sabbe dukkha*, *sabbe anicca*, *sabbe anatta*. La parola *dukkha*, che usualmente si traduce con *sofferenza*, etimologicamente indica etimologicamente indica l'asse di una ruota che è uscita dal suo cavo (Piantelli 2001, 27-28). Per quanto l'espressione sia meno suggestiva, si potrebbe tradurre quindi *la vita è piena di disagi*, piuttosto che t*utto è sofferenza*: ed il famoso pessimismo buddhista diventa un più sensato ed oggettivo esame della nostra condizione. Non mancano, nella vita, le gioie, ma esistono la malattia, il dolore, la morte. Per dirla con Dewey, sono vere sia la commedia che la tragedia, ma la commedia colpisce un aspetto più superficiale della vita (Dewey 1973, 51). *Sabbe anicca* specifica un aspetto di questo disagio: nulla dura, nulla resta uguale a sé stesso; tutto finisce, cambia, invecchia, muore. Tutto è imper-

manente. Quanto alla terza affermazione, essa contiene al tempo stesso una diagnosi e la via d'uscita. *Sabbe anatta* vuol dire che tutto è privo di anima, di identità, di un sé permanente. Sull'interpretazione di questo principio le scuole buddhiste divergono. La negazione dell'*atman*, l'anima della tradizione indiana, pone non pochi problemi, se al contempo si afferma la rinascita. Cos'è che rinasce, se non esiste un'anima? Come si stabilisce la continuità tra una vita e l'altra? Per il buddhismo, la realtà psichica è fatta di aggregati (*skhanda*) che al momento della morte si disperdono, per tornare a riaggregarsi al momento della rinascita. Si tratta di una soluzione che rappresenta una breccia nel rigoroso sistema logico del buddhismo, ed è comprensibile la tentazione di reintrodurre un elemento psicologico-metafisico, come è accaduto con la scuola Pudgalavada, fondata nel IV secolo e. v. da Vatsiputra. Ma la dottrina del non-sé non è solo una parte, per quanto centrale, della diagnosi della condizione di disagio dell'essere umano. Essa, compresa fino in fondo, rappresenta anche la via principale per raggiungere il *nibbāna* e liberarsi dalla sofferenza. Nel buddhismo, in fondo, si tratta di questo: affrancarsi dall'illusione dell'io.

Il disagio di cui ogni essere umano soffre nasce da *tanhā*, il desiderio che ci spinge a cercare il piacere dei sensi, a diventare qualcosa o a preservare sé stessi (*bhava-tanhā*, che si può accostare al narcisismo freudiano: De Silva 1992, 127 segg.), ma anche a cercare la non-esistenza e la distruzione di sé (*vibhava-tanhā*). Quest'ultimo aspetto del desiderio merita qualche precisazione. Se, come ho appena sostenuto, nel buddhismo si tratta di affrancarsi dall'io, non dovrebbe essere il desiderio di non esistere una cosa positiva? Non dovrebbe essere, anzi, questo desiderio la leva stessa della liberazione? In realtà, per quanto vada nella direzione opposta al desiderio di preservare sé stessi (quel desiderio che, sia detto di sfuggita, genera la concezione dell'immortalità dell'anima), pure ne condivide l'essenza. Si tratta, cioè, di un desiderio, ed il desiderio per sua natura provoca attaccamento, ossia il contrario della liberazione. Chi cerca il *nibbāna*, la liberazione dalla sofferenza, chi desidera ottenerlo come un qualsiasi oggetto, si allontana da esso e resta impigliato nella rete della sofferenza e del

disagio. Il *nibbāna* viene raggiunto da chi si è lasciato alle spalle ogni attaccamento ed ogni desiderio, compreso lo stesso desiderio di non essere.

Strettamente legati al desiderio sono i tre veleni, le impurità (*kleśa*) che tengono la mente in uno stato di contunia agitazione. Nelle raffigurazioni tradizionali essi sono rappresentati da tre animali: il gallo, simbolo di *raga*, la passione, la lussuria e l'attaccamento; il cinghiale, simbolo di *moha*, l'ignoranza, la mancanza di chiarezza mentale; il serpente, simbolo di *dosa*, l'avversione, la rabbia, l'arroganza. Nelle popolari raffigurazioni della ruota dell'esistenza questi tre animali occupano il cerchio centrale, ad indicare l'importanza della liberazione dalle passioni per il processo di liberazione. Sulle pratiche che consentono questa liberazione mi soffermerò in seguito. È importante ora notare che per il buddhismo ogni essere vivente possiede la possibilità di liberarsi dalla passioni e dalla confusione mentale, con il loro portato di sofferenza, e raggiungere l'illuminazione. Ognuno può raggiungere l'illuminazione in questa stessa vita (anche se sul percorso necessario vi sono diverse posizioni nelle varie scuole: nel theravada prevale la convinzione che l'illuminazione richieda una pratica costante e protratta nel tempo, mentre nella scuola zen Rinzai si ritiene che si possa raggiungere l'illuminazione in modo istantaneo, grazie ad esperienze di rottura del pensiero logico corrente), oppure avvicinandosi progressivamente ad essa nel corso di diverse vite, guidato dalla implacabile legge del *karma*. Al di là dell'apparenza, il buddhismo ha una concezione positiva degli esseri viventi, e dell'essere umano in particolare (rinascere come umano rappresenta la condizione ideale per raggiungere l'illuminazione). Per quanto possa essere abbrutito dall'ignoranza, dalle passioni, dal vizio, per quanto possa languire nella miseria morale e spirituale, ognuno ha un fondo limpido, incontaminato, capace di amore e di compassione. Ed è questo stesso fondo, questa sorgente nascosta che costituisce, nel buddhismo, il fondamento della dignità. Ogni essere umano è degno di rispetto perché è un potenziale Buddha; merita amore e compassione perché a sua volta è capace, sempre, di amore e di compassione.

La teoria della *natura* (o embrione) *di Buddha* (*tathāgatagarbha*) si

è sviluppata in particolare nel buddhismo mahayana e in quello vajrayana a partire dal *Tathāgatagarbhasutra*. Nel sutra, il rapporto tra la coscienza ordinaria e la natura-Buddha è indicato da nove similitudini: un Buddha (un Tathagata, «uno che è così andato») celato in un fiore di loto, un favo di miele circondato da api, il chicco dei cereali circondato dai tegumenti, una pepita d'oro caduta a qualcuno e progressivamente avvolta da sporcizia ed escrementi, un tesoro sepolto sotto terra, un seme contenuto all'interno di un frutto, una preziosa statua del Buddha avvolta in stracci putridi, una donna brutta e povera che porta nel suo grembo un futuro re, delle statue fuse in oro ma ancora ricoperte di argilla (Zimmermann 2002). Con la prolissità che spesso caratterizza i testi buddhisti (e che non poche volte assume una coloritura poetica), si ribadisce il concetto che la natura-Buddha rappresenta un grembo, un embrione puro avvolto dalle impurità dell'io. La ragione della introduzione di questa concezione appare chiara. Se non esistesse questo embrione, come si spiegherebbe il fatto che nell'io nasce, ad un certo punto, l'aspirazione a liberarsi dall'io? Come può l'io autotrascendersi? Se l'io è strutturalmente impuro, come può rendersi conto della sua stessa impurità? Come può nascere, nell'io, l'aspirazione alla liberazione dalle passioni? Occorre che, al fondo dell'io, ci sia qualcosa d'altro, una diversità incardinata nell'io che spinge per oltrepassare l'io. È naturalmente forte la tendenza di sostanzializzare questa natura-Buddha, concependola come una sorta di anima che sovrasta l'io, un nucleo spirituale che sopravvive alla materialità del corpo e della mente (che nella concezione buddhista non è sostanziale, ma è costituita da aggregati). L'ipotesi è rigettata risolutamente, ed autorevolmente, dal *Lankāvatārasūtra*, uno dei più importanti sutra della tradizione mahayana. *Il tathāgatagarbha*, questa «luce congenita» che è racchiusa nel corpo di ogni essere «così come può esserlo una gemma di inestimabile valore quando viene avvolta in un panno sporco» (RB2, 279), non rischia di essere concepita allo stesso modo dell'anima?, chiede il bodhisattva Mahāmati. Il Buddha risponde che la dottrina del *tathāgatagarbha* non ha nulla a che vedere con la concezione non buddhista dell'*ātman*, ma viene utilizzata come uno strumento efficace per far comprendere il

processo di liberazione a «coloro la cui mente è in balia dell'idea dell'esistenza di un sé», (RB2, 281) ed «al fine di sottrarli alla paura che può suscitare il concetto di "assenza di sé"» (RB2, 280).
Questa è la principale difficoltà nell'approccio occidentale al buddhismo. Ben più dei pensatori indiani non buddhisti, gli occidentali hanno una mente «in balia dell'esistenza di un sé», possiedono una *Weltanschauung* nella quale al soggetto conoscente corrisponde un mondo di sostanze conoscibili e solide, anche se la crisi del soggetto in non poche correnti della filosofia contemporanea sta avvicinando l'Occidente alla insostanzialità del soggetto nella visione buddhista. Non esiste dunque alcuno spirito che si libera dalle pastoie dell'io e del corpo, secondo il consolidato modello platonico. La natura-Buddha non è un substrato spirituale, ma significa semplicemente la possibilità, per l'io, di riconoscere la propria insostanzialità e di aprirsi.
Cos'è questo io che si apre? Il filosofo e monaco zen Uchiyama Kōshō fa ricorso al termine giapponese *jiko* per indicare un sé che va oltre la coscienza individuale. Quando pensiamo all'io, ci riferiamo al soggetto cartesiano, che esiste in quanto pensante. È un soggetto che vive nella separazione e nella contrapposizione a ciò che è altro, rivestito dallo status e dal ruolo sociale che ne definiscono l'identità. Uchiyama usa un'espressione molto efficace per indicare il processo che porta oltre questo io circoscritto: *aprire la mano del pensiero*. Il sé individuale, circoscritto, cattura la realtà attraverso il pensiero e la sua attività discriminante. «Ma se questo pugno lo apriamo – scrive Uchiyama –, se non concepiamo pensieri, quel che è nelle mani della mente cade. Il nostro sé universale, *jiko*, include anche ciò che abbandona» (Uchiyama 49). Questo sé universale non è una entità che trascenda il sé individuale – uno spirito oltre l'anima, per usare il linguaggio cristiano –, ma è una diversa possibilità di vita, una modalità esistenziale possibile ad ogni essere umano. Aprire la mano del pensiero, abbandonare il pensiero discriminante vuol dire fare una esperienza della realtà radicalmente nuova, non più mediata dal concetto, dai nomi, dall'esperienza passata. Uchiyama precisa che questo sé che va oltre la coscienza individuale «non è qualcosa di mistico» (Uchiyama 2006, 48). È nella grande mistica di tutte le reli-

gioni – dall'Advaita Vedanta al Sufismo ad Eckhart – che si trova questo trascendimento della coscienza individuale e del pensiero discriminante, e tuttavia il monaco zen ha ragione, se per mistico si intende una presa di contatto con il Divino, o una esperienza che implichi l'adesione ad una particolare visione religiosa. Cogliere la realtà al di là del pensiero e del ragionamento è una possibilità aperta a tutti, che si sia buddhisti o meno, religiosi o laici.

La vacuità

Nel *Simsapa Sutta* (Samyutta Nikaya, LVI, 31) il Buddha raccoglie in una foresta una manciata di foglie, e quindi chiede ai discepoli se sono di più le foglie che ha raccolto o quelle che sono sugli alberi. Lo stesso, spiega, vale per i suoi insegnamenti: le cose da lui conosciute sono solo una parte minima di quelle da lui insegnate. «Perché non vi ho parlato delle altre? Perché esse non portano beneficio, non fanno progredire nella Via Santa, e non conducono al distacco dalle passioni, al lasciar andare, alla cessazione, alla calma, alla conoscenza diretta, all'Illuminazione, al Nibbāna» (Sumedho 1999, 6). Se Platone ha comunicato per iscritto solo alcune delle sue teorie, riservando quelle più alte alla trasmissione orale e diretta, il Buddha, rigorosamente fedele al criterio *kusala/akusala* di cui s'è detto, ha comunicato solo una parte, quella salutare ed utile alla liberazione, della sua dottrina. Non possiamo sapere quali cose fossero nella foresta della conoscenza del Buddha e cosa abbia perso l'umanità in seguito a questa decisione. Quel che è certo è che questo rigido criterio non ha impedito al buddhismo di sviluppare, nel corso dei secoli e nei diversi contesti culturali in cui si è diffuso, raffinatissime teorie sulla natura della realtà che solo apparentemente trasgrediscono al divieto di occuparsi di questioni non strettamente legate alla condizione esistenziale dell'essere umano ed alla sua salvezza.

Una teoria della realtà è già presente nel primo discorso del Buddha, quello con il quale ha messo in moto la ruota del dharma. Come abbiamo visto, il suo pensiero parte da una diagnosi della condizione esistenziale dell'essere umano. Ma non c'è solo questo. Per comprendere il meccanismo che conduce alla soffe-

renza umana, il Buddha elabora una dottrina raffinata e complessa che occupa un posto centrale nella concezione buddhista del mondo: quella della *genesi interdipendente* (*pratītyasamutpāda*, termine che si traduce anche con *coproduzione condizionata*). Perché esistono la vecchiaia e la morte? Perché c'è la nascita. E perché esiste la nascita? Perché esiste il divenire (*bhava*). A sua volta il divenire esiste perché c'è l'attaccamento, e l'attaccamento c'è perché esiste la brama. La sensazione è la causa della brama, che a sua volta è causata dal contatto. Quest'ultimo esiste perché ci sono gli organi di senso, che a loro volta esistono perché c'è «nome e forma» (*nāmarūpa*), ossia il complesso psicofisico, che è causato dalla coscienza (*viññāna*), causata a sua volta dalle formazioni karmike (*samkhāra*) che sono una conseguenza dell'ignoranza *(avijjā*).

Non è facile entrare nei dettagli di questa concezione, definita «profonda e difficile» nello stesso sutra che la espone (*Mahānidānasuttanta*, in RB1, 47). Cosa vuol dire, ad esempio, che la coscienza è causa del complesso psicofisico? Che senso ha distinguere il divenire, come concetto, dalla realtà della vecchiaia e della morte? Non sono tutt'uno? In che modo l'attaccamento causa il divenire? Le questioni suscitate dalla dottrina hanno dato vita a secoli di analisi degli studiosi buddhisti. Ciò che in essa conta è, più dei singoli anelli della catena, il principio generale che il Buddha segue per l'analisi dei fenomeni. Ogni fenomeno è l'effetto di una causa; tutto è originato da altro e privo di una propria sostanzialità. È questa percezione di fondo dell'insostanzialità del reale che ha dato origine alla riflessione buddhista sull'essere. Nel buddhismo mahāyāna diventerà centrale il concetto di vacuità (*śūnyatā*) per indicare questa insostanzialità, questo essere fatto di altro di ogni fenomeno.

Il principio della insostanzialità del sé e del reale è spinto alle conseguenze più suggestive e filosoficamente raffinate nei sutra della *Perfezione della saggezza* (*Prajñāpāramitā*), che gettano le basi della visione mahāyāna, e nel pensiero di Nagarjuna, uno dei più grandi pensatori buddhisti. Nel *Sutra del cuore della perfezione della saggezza* (*Prajñāpāramitāhrdayasutra*) il bodhisattva Avalokitesvara insegna che la perfezione della saggezza consiste nel comprendere che «tutti i fenomeni sono vacuità», e che per questo «in termi-

ni di vacuità non esiste forma, né sensazione, né discriminazione, né fattori composti, né coscienza», né organi di senso né oggetti mentali. Poiché tutto è vuoto, non esiste l'ignoranza, né la vecchiana, né la morte; non esiste la sofferenza, né il sentiero che conduce alla sofferenza: «non vi è saggezza, né ottenimento e neppure assenza di ottenimento» (Ghesce Ciampa Ghiatso 1995, 14). Un testo apparentemente sconcertante. Il messaggio del Buddha non comincia forse dalla constatazione dell'esistenza della sofferenza? E non indica il cammino che conduce oltre la sofferenza? Questo testo – negando che esistano la vecchiaia e la morte, l'ignoranza e il sentiero che conduce oltre la sofferenza – non sta semplicemente negando il buddhismo? Fondamentale, per non equivocare, è la distinzione tra due verità, quella relativa e quella assoluta. Dal punto di vista della verità relativa, l'ignoranza, la sofferenza e la morte esistono; e da questo punto di vista, esiste anche un sentiero che conduce al di là di esse. Il punto di vista assoluto è quello della vacuità. Da questo punto di vista non esiste nulla di sostanziale, nulla di reale. Nemmeno, dunque, la sofferenza e ciò che conduce al di là di essa. Al tempo stesso, questo riconoscimento del carattere insostanziale e vuoto di ogni fenomeno conduce alla perfetta illuminazione, celebrata dal mantra che conclude il sutra: *gate gate paragate parasamgate bodhi svaha* (che Thich Nhah Hanh così traduce: «Andato, andato, andato completamente al di là, tutti andati sull'altra sponda, illuminazione, svaha!», spiegando che *svaha* «è un grido di gioia») (Nhat Hanh 1989, 42).

La distinzione tra verità relativa ed assoluta è uno dei punti centrali del pensiero di Nagarjuna, il leggendario fondatore della scuola Mādhyamika, il Cammino di mezzo. Considerare la realtà dal punto di vista assoluto vuol dire liberarsi da tutte le opinioni, che hanno a che fare con la realtà apparente, ed abbandonare la mente discorsiva con le sue distinzioni. All'obiezione che, se tutto è vuoto, allora non esistono nemmeno le verità insegnate dal Buddha e il Buddha stesso, Nagarjuna, da logico raffinatissimo, risponde che essi, al contrario, non esisterebbero se il mondo fosse non vuoto. La vacuità è la stessa cosa della coproduzione condizionata. Vuol dire che nulla è causa di sé, nulla ha esistenza intrinseca; tutto è il risultato di cause e condizioni. Ora, se le

cose fossero piene e non vuote, prive di cause e di condizioni, non esisterebbe il dolore. In un mondo pieno nulla sorge e nulla cessa. «Se il mondo fosse non vuoto – scrive Nagarjuna nelle *Stanze del cammino di mezzo* (*Mādhyamakakārikā*) –, non si potrebbe né ottenere ciò che non si possiede già, né mettere fine al dolore, né eliminare tutte le passioni» (RB2, 637). Il vuoto è la condizione dell'azione, compresa l'azione morale. Vedremo in seguito i problemi che la concezione della vacuità (e quella, ad essa legata, del non-sé) comporta per l'etica.

La ripresa più filosoficamente rilevante della dottrina della vacuità nel pensiero contemporaneo è quella della Scuola di Kyoto, importante anche per il confronto con la filosofia occidentale. Il tema di fondo della Scuola è quello del «nulla assoluto», introdotto dal fondatore Nishida Kitarō e sviluppato da Tanabe Hajime e Nishitani Keiji, in accordo con quello della «grande morte». Con quest'ultima espressione i filosofi intendono il superamento dell'ego e della coscienza individuale. Si può dire che, nell'ottica buddhista, ogni speculazione metafisica che sia al di qua della «grande morte» è, come afferma il Buddha, oziosa, ed allontana dalla liberazione. Per Nishitani si tratta di trascendere il «campo della coscienza» che caratterizza il pensiero occidentale. Il soggetto è separato dall'oggetto, l'interno dall'esterno; il rapporto con il mondo è sempre mediato dalle rappresentazioni: il sé è costantemente a contatto con sé stesso, non incontra mai il mondo quale esso realmente è. La stessa separazione si riproduce all'interlo dello stesso sé: il sé ha coscienza di sé stesso come cosa (Nishitani 2004, 40-41). Questo ego internamente scisso e chiuso all'esterno vive in un mondo di cose inanimate, di meccanismi, di oggetti con i quali non è possibile avere un rapporto diverso dal dominio tecnologico. Il soggetto occidentale può dubitare di tutto, tranne che di sé stesso: il *cogito, ergo sum* è il fondamento cartesiano di ogni certezza. Per trascendere un tale ego, solipsistico e dominatore, è necessario per Nishitani un dubitare più radicale, che giunga a mettere in discussione l'ego stesso. È quello che accade con il *nihilum*, termine col quale il filosofo giapponese indica il momento di crisi totale di sé, del proprio mondo, delle proprie certezze. Il soggetto cartesiano comincia a dubitare di sé e scopre

al fondo del suo stesso essere il male ed il peccato. Nell'abisso del *nihilum* l'esistenza appare infondata, appesa al nulla, segnata da una solitudine terribile, dalla impossibilità di entrare in relazione autentica con qualsiasi essere vivente. Questa negatività terribile non è però l'ultima parola sull'essere umano. Come sappiamo, per il buddhismo c'è in tutti la possibilità della liberazione dal male e dell'illuminazione. Per Nishitani, la negatività abissale del *nihilum* è esattamente ciò che conduce alla liberazione, se percorsa fino in fondo. Essa disfa l'illusorietà del quotidiano e, attraverso la «grande mort» dell'ego, conduce al *campo della vacuità*. Il rapporto tra il *nihilum* e la vacuità è semplificato da Nishitani con l'immagine di «una valle insondabilmente profonda all'interno di un infinito cielo aperto» (Nishitani 2004, 139), precisando però che si tratta di un cielo più grande del cielo che copre la valle, un cielo-abisso che è al fondo stesso della valle ed avvolge tutto ciò che esiste. Le difficoltà di parlare filosoficamente della vacuità sono evidenti: poiché quello della vacuità è «un campo che trascende la coscienza e l'intelletto» (Nishitani 2004, 165), non è possibile analizzarlo discorsivamente; dal punto di vista della ragione filosofica, con le sue esigenze di rigore logico, quello legato alla vacuità appare come un «sapere-non-sapere», alla cui luce, tuttavia, appare come «sapere-non-sapere» lo stesso sapere fondato sulla ragione e l'intelletto (ivi, 165-166).

Conquistato il campo della vacuità, tutto ciò che caratterizza l'esistenza ordinaria appare illusorio, appartenente al *nihilum*: è appunto l'impermanenza di cui parla il buddhismo. Ma nel campo della vacuità le cose, sospese al nulla, acquistano paradossalmente una nuova solidità. Nel vuoto, ogni cosa è concentrata, raccolta in sé stessa, è nella sua terra natia, riconquista la sua natura propria. Se il *nihilum* è il campo della *Nichtung* (nientificazione), quello della vacuità è il campo della *Ichtung*, della ri-entificazione di ogni ente (ivi, 168). Cosa sono le cose, una volta rientificate? Non è possibile dirlo, appunto, con il linguaggio della ragione, se non in modo paradossale. La logica della non contraddizione, per la quale ogni ente è sé stesso e non altro, non vale per il campo della vacuità. Un ente rientificato nella vacuità è sostanziale in quanto insostanziale, è sé stesso in quanto altro. Ogni ente, nel

campo della vacuità, è al centro di tutti gli altri enti, costituisce il centro del tutto, senza che tuttavia esista una circonferenza. Il centro è ovunque – in ogni ente – ma la circonferenza non è in nessun luogo.

Entrando nel campo della vacuità, un essere umano ha trasceso il sé e la coscienza, ma non, precisa Nishitani, per penetrare nell'inconscio. Quest'ultimo appartiene ancora al campo della coscienza ed alla dimensione psicologica, mentre la vacuità è oltre lo psicologico e la coscienza. Il filosofo giapponese parla di una non-coscienza e di una trans-coscienza. Come l'occhio non vede sé stesso, così il soggetto non conosce sé stesso, e questa trans-coscienza è caratterizzata dunque dal non-sapere. Al tempo stesso, però, questo non-sapere è un sapere nuovo, non riflessivo é discorsivo, una nuova consapevolezza che si realizza quando il sé torna alla sua terra natia (Nishitani 2004, 200 segg.).

Le difficoltà che un lettore occidentale incontra nella lettura di Nishitani nascono proprio dal fatto che la sua filosofia vuole essere un tale sapere-non-sapere, una filosofia-non-filosofia che intende porsi al di là del pensiero discorsivo e dire l'indicibile, ciò che è al di là del campo della coscienza. Si tratta, in sostanza, di dire il nirvana. Qualcosa di simile si trova in Occidente nella tradizione mistica, in particolare in quella della mistica speculativa, che tenta di dire l'esperienza dell'incontro con Dio al di là dei confini dell'io. Un tentativo che mette in tensione il linguaggio, poiché il linguaggio ordinario è al servizio della conoscenza oggettivante. Più del linguaggio filosofico, in Occidente come in Oriente, risulta adeguato a questo compito paradossale il linguaggio poetico: e non è un caso che Nishitani ricorra spesso ai grandi poeti zen, coma Basho. Quanto appena detto sul sapere-non-sapere nella dimensione della trans-coscienza, ad esempio, è detto come segue in un haiku di un poeta anonimo: «Diventato sordo / Ascolto chiaramente / Il suono della rugiada» (Nishitani 2004, 201). Ma nella tradizione zen, come in quella mistica, non è importante acquisire un sapere sull'esperienza del trascendimento del sé; occorre realizzarla. Nello zen i *koan*, storie o questioni paradossali che il maestro propone al discepolo, hanno questa funzione di far compiere, in modo improvviso, il salto oltre la ragione discorsi-

va, consentendo l'esperienza del trascendimento. La filosofia di un pensatore come Nishitani sembra avere la stessa funzione. Va considerata non come un sapere, ma come una provocazione che serve a mettere il lettore sulla strada della realizzazione del sé: un percorso che naturalmente dovrà compiere da solo. La categoria decisiva, ancora una volta, non è quella del vero, ma quella del *kusala*, del salutare. Quella speculazione ontologica che al Buddha sembrava inutile ed oziosa, perché priva di qualsiasi relazione con la salvezza dalla sofferenza, diventa utile nella forma della meontologia, della speculazione sul vuoto e sull'essere-non-essere, che non puntella l'ego, dandogli un sostegno metafisico, ma lo spinge verso i suoi confini ed oltre, indicandogli la via del trascendimento.

Meno filosoficamente ardito, per quanto tutt'altro che ingenuo, è il ripensamento della vacuità compiuto da Thich Nhat Hanh, forse il maggior pensatore buddhista vivente. Vietnamita, Nhat Hanh si è impegnato durante la guerra per aiutare la popolazione civile del suo paese, al di là degli schieramenti. Il suo è un buddhismo impegnato, che intende mettere a confronto la grande tradizione spirituale zen con le esigenze del mondo contemporaneo. I suoi scritti ed i suoi insegnamenti orali sono caratterizzati da una semplicità e da una poesia che affascinano anche i non buddhisti. Per Thay (così lo chiamano i discepoli), la comprensione della vacuità, se richiede un superamento della logica della non contraddizione, non è riservata a coloro che hanno seguito un percorso tutto sommato iniziatico come quello che, per Nishitani, conduce dalla coscienza ordinaria al campo del *nihilum*, e da questo alla vacuità. Vacuità vuol dire interdipendenza, anzi interessere di tutte le cose. Nessuna cosa è ente o sostanza, nessuna sussiste per sé. Ogni cosa è fatta di altre cose. Thay illustra l'Interessere con una immagine di grande semplicità e suggestione, che non richiede alcuna particolare preparazione filosofica per essere compresa. «Un poeta, guardando questa pagina, si accorge subito che dentro c'è una nuvola», scrive in *Being peace* (Nhat Hanh 1989, 14). Questo perché la carta proviene dagli alberi, che hanno bisogno per crescere dalla pioggia, che viene dalle nuvole. Ma si può proseguire: il foglio di carta ha bisogno, ancora, del

sole, e dell'uomo che ha tagliato l'albero, e così via. In ogni cosa è presente tutto. Considerare a fondo un ente qualsiasi vuol dire osservarlo alla luce di questa complessità, cogliere la realtà non come un campo di enti autosufficienti, ma come un tessuto, un intreccio grandioso di cose che inter-sono. Ma non basta questo sguardo, che è ancora compatibile con una visione oggettivante delle cose – anche le cose che inter-sono restano oggetti della nostra percezione e della nostra conoscenza. Anche la vacuità può essere concettualizzata e diventare un ostacolo al contatto diretto con la realtà. Andando oltre la distinzione tra soggetto ed oggetto, occorre cogliere la realtà al di là del concetto. La logica paradossale – dal punto di vista occidentale – della *Prajñāpāramitā* ha per Thay esattamente questo scopo. A non è A, e proprio per questo è A: ciò significa «che la realtà è tale solo quando non viene afferrata concettualmente» (Nhat Hanh 1996, 78). A è uguale ad A indica la corrispondenza tra la cosa ed il concetto; negando questa corrispondenza, si apre la possibilità di un nuovo contatto con la cosa: per questo A, senza la mediazione del concetto, torna ad essere A. Nella coscienza ordinaria, il mondo è separato in soggetto ed oggetto, mente e materia. Una volta rimossa questa conoscenza discriminante, il soggetto e l'oggetto tornano alla realtà totale: è quello che accade quando si ha il risveglio. Ma non per questo gli oggetti smettono di esistere per chi ha raggiunto il risveglio. Soggetto ed oggetto ricompaiono anche dopo il risveglio, ma con una importante differenza: chi ha raggiunto il risveglio sa che i concetti non sono la realtà, ma solo uno strumento.

Moralità e liberazione

Dopo aver raggiunto l'illuminazione, il Buddha espose la nuova dottrina a cinque asceti che erano stati in passato i suoi compagni nelle insoddisfacenti pratiche di rinuncia, nel famoso discorso del Parco delle gazzelle, non lontano dall'attuale Benares. In questo discorso il Buddha presenta l'essenza del suo insegnamento: le quattro nobili verità ed il nobile ottiplice sentiero. Dopo aver presentato la diagnosi, offre la cura. Che consiste in: «retta visione, retta intenzione, retta parola, retta azione, retto modo di vi-

vere, retto sforzo, retta presenta mentale e retta concentrazione» (*Dhammacakkapavattanasutta*, in RB1, 8). Queste otto vie vengono tradizionalmente distinte in tre gruppi: *saggezza* (retta visione e retta intenzione), *meditazione* (retto sforzo, retta presenza mentale, retta concentrazione) e *moralità* (retta parola, retta azione, retto modo di vivere). Fin dall'inizio, dunque, la morale è parte centrale del messaggio del Buddha. Essa ha tuttavia una funzione strumentale: operare il bene ed astenersi dal male serve a raggiungere la liberazione. La convinzione sottostante è che il male abbia sempre un carattere egoistico, e pertanto sia una forza che ci lega al ciclo delle esistenze con il suo portato inevitabile di sofferenza. Consideriamo in dettaglio le tre vie morali del sentiero della liberazione. Nel *Grande discorso sui fondamenti della presenza mentale* (*Mahasatipatthanasuttanta*), uno dei sutra più importanti del buddhismo non solo theravada, il Buddha entra nei dettagli. Retta parola, spiega, vuol dire astenersi «dalla menzogna, dalla maldicenza, dalla parola aspra e dalla parola vana» Retta azione significa astensione «dalla distruzione della vita, dal prendere ciò che non è offerto, dall'avere una condotta sessualmente non corretta». Più vaghe le indicazioni sul retto sostentamento: «i nobili discepoli, avendo abbandonato gli errati mezzi di sostentamento, si procurano di che vivere attraverso un modo corretto di sostentarsi» (RB1, 368). Cosa significhi questo retto modo di sostentarsi lo spiega Thich Nhat Hanh, operando anche una attualizzazione del messaggio del Buddha. Retto sostentamento vuol dire «non partecipare al commercio delle armi o degli schiavi, al commercio della carne, alla vendita di alcolici, di droghe o di veleni, né predire il futuro o leggere la fortuna» (Nhat Hanh 2000, 121). Tutte queste attività sono connesse con la violenza o con l'inganno, e per questo costituiscono un ostacolo alla liberazione. Ma, oltre l'indicazione delle singole attività, è importante il principio, che è quello della responsabilità sociale connessa al proprio lavoro. In una società complessa, non è così facile individuare le conseguenze remote del nostro lavoro. Un impiegato di banca può ritenere, in buona fede, di svolgere un lavoro che non comporta alcuna sofferenza o violenza, mentre in realtà fa parte di un sistema che alimenta, spesso, il commercio di armi ed è coinvolto in processi

di impoverimento e di violenza strutturale. La violenza può essere ovunque, anche in forme di sostentamento apparentemente etiche. Questo è vero anche nel campo dell'educazione oppure in quello dei servizi socio-sanitari, vale a dire nelle cosiddette professioni di aiuto. Un educatore fa un lavoro che consiste nell'aiutare altre persone a crescere; ma quanta violenza c'è nelle prassi educative correnti? Quanto male fanno l'autoritarismo, l'educazione conformista, l'istituzionalizzazione? Fino a che punto l'assistenza sociale favorisce davvero la crescita e l'autonomia individuale? Il sistema sanitario non priva anche, come denunciava Illich, le persone del controllo sulla propria salute, passivizzandole? È chiaro che i principio buddhista, più e oltre che spingere al rifiuto di alcune professioni sicuramente ed apertamente violente, induce a riflettere su quanta violenza c'è in qualsiasi professione, fondando un'etica delle professioni che è di grande attualità ed urgenza. La retta azione consiste in primo luogo nell'astenersi dalla violenza nei confronti di qualsiasi forma di vita. Questo è uno dei punti nei quali l'etica buddhista si allontana da quella occidentale, che ha riservato scarso interesse (tranne poche eccezioni) alla vita degli esseri non umani. La concezione della rinascita sicuramente favorisce questa attenzione etica al non umano, ma la riflessione morale del *Dhammapada* giustifica l'etica del non umano con un ragionamento che si potrebbe trovare in un filosofo contemporaneo: tutti hanno paura del bastone e della morte, tutti hanno cara la vita e cercano la felicità; per questo occorre rispettare ogni forma di vita (*Dhammapada*, 10.1 e 10.2, in RB1, 529). C'è in ogni forma di vita un sì alla vita che impone il rispetto, poiché è lo stesso sì alla vita che è nell'essere umano. Come il pensiero antispecista contemporaneo, il buddhismo trova un elemento comune ad umani e non umani, al di là delle differenze segnate dalla ragione e dalla cultura, nella capacità di soffrire e nel desiderio di felicità. Il precetto di astenersi dal prendere ciò che non è liberamente offerto può sembrare in contraddizione con il resto dell'insegnamento del Buddha, poiché giustifica l'idea di proprietà, vale a dire l'attaccamento ai beni materiali. Il Buddha non è un comunista, non immagina una società in cui la proprietà sia comune, per meglio liberarsi dall'attaccamento. Invita invece a considerare il

diritto di proprietà altrui come una limitazione alla nostra brama personale di possesso. Attualizzando il precetto buddhista, Thich Nhat Hanh fa una aggiunta politica: «Rispetterò la proprietà altrui, ma mi batterò perché nessuno si arricchisca provocando sofferenza agli uomini e agli esseri viventi» (Nhat Hanh 1989, 108). Qui, più che altrove, emerge il carattere di buddhismo impegnato (di sinistra, potremmo dire) dell'insegnamento di Thay. Impegnarsi affinché nessuno si arricchisca provocando sofferenza agli altri significa, in sostanza, far sì che quel retto sostentamento che per alcuni è una libera scelta, risultato di una visione consapevole dell'inter-essere di tutti, diventi una prassi sociale. Questo, aggiunge Thay, dovrebbe essere il compito dei politici, «ma noi tutti possiamo collaborare», «avvicinarci di più agli oppressi, aiutandoli a difendere il loro diritto alla vita e a opporsi allo sfruttamento» (ivi, 109). Si tratta di un'etica della liberazione che fa pensare all'analoga operazione compiuta in ambito cristiano dai teologi della liberazione, e che va interpretata alla luce del rifiuto rigoroso, da parte di Thich Nhat Hanh, di qualsiasi ideologia, compreso lo stesso buddhismo. Non si tratta dunque di lottare per la realizzazione di una determinata concezione della società o di un ideale politico, ma di una attualizzazione dell'ideale buddhista del *bodhisattva*. Nel buddhismo mahayana il bodhisattva è colui che ha pronunciato il voto di raggiungere l'illuminazione per aiutare tutti gli esseri che soffrono. Attualizzato e calato nella realtà del capitalismo, l'ideale del bodhisattva si traduce (anche) in quello dell'attivista sociale e politico, che lotta al fianco degli oppressi per ottenere per loro giustizia.

Quanto appena detto è una risposta alla tesi di Slavoj Žižek del Buddhismo come «perfetto supplemento ideologico del capitalismo» (Žižek 2014, 75). Il mondo, spiega il filosofo sloveno, va troppo veloce, ed è difficile tenersi al passo.

> Il ricorso al Taoismo o al Buddismo offre una via d'uscita da questa difficile situazione, più efficace di un disperato rifugiarsi nelle vecchie tradizioni: anziché cercare di fronteggiare il ritmo accelerato del progresso tecnologico e dei mutamenti sociali, si dovrebbe piuttosto rinunciare allo sforzo di mantenere il controllo su ciò

> che accade, rigettandolo come espressione della moderna logica di dominazione. (*Ibidem*)

La meditazione buddhista è, insomma, il modo migliore per vivere nel mondo capitalistico salvaguardando la salute mentale (Ivi, 76). Una tesi che da un lato equivoca la meditazione buddhista, di cui ci occuperemo più oltre, e dall'altro sembra ignorare l'essenza stessa del buddhismo, che è nel lavoro sul desiderio. Il capitalismo non è tanto, e soltanto, come afferma Žižek, progresso tecnologico, ma anche ed essenzialmente consumismo. Una società capitalistica è una società nella quale si producono molti beni di consumo, per lo più superflui, che devono essere desiderati e quindi acquistati. Il desiderio è l'essenza del capitalismo. E il buddhismo, affermando che dal desiderio nasce la sofferenza, colpisce l'essenza stessa del capitalismo, la sua promessa di felicità e di benessere universale.
Retta azione è, infine, astenersi da una condotta sessualmente scorretta. Con questa espressione si indica soprattutto avere rapporti sessuali con una donna sposata, o comunque impegnata con un uomo, o con una minore, ancora sotto la tutela dei genitori. Naturalmente il precetto ha dato vita ad una ricca speculazione nelle diverse scuole buddhiste. Un testo tibetano del dodicesimo secolo di Gampopa Sonam Rinchen, fondatore della scuola Kagyu, ad esempio, precisa che si tratta di evitare di farlo con una parte impropria del corpo (sesso orale o anale), in un luogo inadeguato (ad esempio presso un monastero), in un tempo inadeguato (ad esempio se la donna è incinta), troppo spesso, con la violenza o con un uomo (Guenther 1959, 76). Trattandosi di testi che provengono per lo più dall'ambito monastico, non c'è da meravigliarsi. Quello che sorprende è piuttosto il fatto che il celibato, per quanto raccomandato, non sia indispensabile per raggiungere la liberazione. Il Nobile Ottuplice Sentiero contiene tutto ciò che occorre per ottenere l'illuminazione; il fatto che non parli di celibato, ma di condotta sessuale responsabile, significa che l'astensione dal sesso non è una rinuncia indispensabile[1].
È opportuno anche notare che secondo alcune interpretazioni

1 È da considerare poi che nel buddhismo vajrayana, come nel tantrismo hinduista, le energie sessuali possono essere impiegate in vista della liberazione.

l'espressione *kāmesu micchācāramani*, tradotta generalmente come «errata condotta sessuale», può essere letta anche considerando *kāmesu* come locativo plurale. In questo caso il precetto riguarderebbe tutti gli oggetti dei cinque sensi. Si tratterebbe, cioè, di una cattiva condotta sensuale, più che sessuale, consistente ad esempio nell'indulgere nei profumi o nel cercare cibi raffinati (cfr. Hammalawa Saddhatissa 1997, 75-76).

La sintesi di quanto detto fino ad ora è nei cinque precetti del buddhismo (*pañca sīla*): 1) astenersi dal distruggere qualsiasi forma di vita, 2) dal prendere ciò che non è offerto, 3) da una condotta sessuale scorretta, 4) dal mentire e 5) da droghe o sostanze intossicanti. Quest'ultimo precetto è una conseguenza dell'importanza della lucidità e presenza mentale, raggiunta attraverso la meditazione. La formulazione in pāli del precetto – *surameryamajja pamadatthana veramani sikkhapadam samadiyami* – fa riferimento a bevande fermentate, distilllate ed intossicanti, che possano diminuire la consapevolezza.

L'italiano *precetti* rende solo parzialmente il senso del termine pāli *sīla*, così come del tutto fuorviante è l'accostamento ai comandamenti cristiani. *Sīla* è il codice di condotta che occorre seguire per raggiungere l'illuminazione. In termini kantiani, potremmo dire che si tratta di imperativi ipotetici, formulabili nella forma del *se... allora*. *Se* si persegue l'illuminazione, *allora* è bene attenersi a quel codice morale. La trasgressione di qualcuno di questi precetti non rappresenta un peccato, l'offesa ad una divinità, ma semplicemente un inciampo sul sentiero della liberazione. Del resto i precetti, con la loro formulazione esclusivamente negativa, rappresentano solo una parte della ricca etica buddhista. Essi indicano gli errori che è bene evitare, i sentieri che allontanano dalla via maestra che conduce alla liberazione, ma la pienezza della morale buddhista va cercata altrove: nelle dimore divine.

Le dimore divine e la vacuità

Karuna, la compassione, è l'essenza dell'etica buddhista. Abbiamo già incontrato, nelle parole del *Dhammapada*, il procedimento logico-empatico, per così dire, che conduce ad essa. Tutti gli esse-

ri hanno paura della sofferenza, tutti gli esseri cercano la felicità; tutti gli esseri, come noi, sono presi nella rete della paura, del disagio, del dolore. Quel *come noi* è il punto fondamentale. Tutti proviamo compassione per le persone che amiamo, soffriamo se soffrono, viviamo il loro dolore come se fosse il nostro. Ma il dolore di coloro che ci sono più lontani ci lascia indifferenti. La compassione buddhista si rivolge invece a tutti gli esseri viventi, indipendentemente dalla loro prossimità a noi e della stessa appartenenza alla specie umana. Anche gli esseri apparentemente felici sono, per via della fragilità ed impermanenza della condizione umana, esposti alla sofferenza. Essi, scrive Kamalaśīla, «vivendo in attesa di un dolore futuro, come alberi sull'orlo di un precipizio, soffrono profondamente» (*Bhāvanākrama*, 2.2., in RB2, 854).

Karuna è la prima delle quattro *dimore divine* (*Brahmavihāra*), dette anche *stati incommensurabili* o *quattro illimitati*, ossia le quattro virtù fondamentali del buddhismo. Le altre sono *metta*, termine variamente tradotto con amore o benevolenza o gentilezza amorevole; *upekkhā*, l'equanimità, la capacità di considerare con lo stesso stato d'animo noi e gli altri, gli amici e i nemici, coloro che praticano il bene ed il malvagi; *muditā*, il provare gioia per la presenza di altri esseri viventi. Questi quattro stati costituiscono una unità; non è errato considerarli come quattro aspetti della compassione.

Una illustrazione di questa prospettiva etica è in una poesia di Thich Nhat Hanh, scritta dopo aver ricevuto la notizia di una bambina che era stata violentata da un pirata, ed in seguito si era suicidata. Nella poesia, intitolata *Per favore chiamatemi con i miei veri nomi*, Thay scrive:

> Io sono la bambina dodicenne profuga su una barca,
> che si getta in mare dopo essere stata violentata da un pirata.
> E io sono il pirata, il mio cuore ancora incapace di vedere e di amare.
> […]
> La mia gioia è come la primavera, così splendente che fa sbocciare i fiori su tutti i sentieri della vita.

> Il mio dolore è come un fiume in lacrime, così gonfio che riempie tutti i quattro oceani.
> Per favore chiamatemi con i miei veri nomi, cosicché io possa udire tutti i miei pianti e tutte le
> mie risa insieme,
> cosicché io possa vedere che la mia gioia e il mio dolore sono una cosa sola.
> Per favore chiamatemi con i miei veri nomi, cosicché io mi possa svegliare
> e cosicché la porta del mio cuore sia lasciata aperta, la porta della compassione. (Nhat Hanh 1989, 85-86)

Lo sguardo equanime della compassione non fa distinzione tra la vittima ed il carnefice, scorge in chi opera il male una vittima della sua stessa ignoranza, preso lui stesso nella rete di sofferenza che tesse. È questo sguardo che ha consentito a Thich Nhat Hanh, che ha conosciuto gli orrori compiuti dagli americani nella sua terra, il Vietnam, di tenere negli Stati Uniti corsi per la riabiilitazione psicologica dei veterano di guerra.
Un simile sguardo è possibile solo alla luce della vacuità, ossia dell'inter-essere. Quando si ascolta una notizia come quella che ha ispirato la poesia di Thay, la tentazione immediata è quella di provare indignazione ed una forte rabbia nei confronti del carnefice. Una rabbia che può spingere anche a desiderare per lui un male pari o addirittura superiore a quello che ha causato. Èla logica discriminante del pensiero corrente, che distingue l'uno dall'altro, e ci spinge a prendere posizione. Attraverso la meditazione si comprendere non solo l'unità, l'inter-essere di tutti gli esseri viventi, ma anche le cause sociali ed economiche che hanno prodotto il pirata. «La meditazione mi ha fatto capire che, se fossi nato nel villaggio del pirata, se fossi stato allevato a quel modo, adesso sarei io il pirata» (Ivi, 84). Qualcosa di simile si trova, nel pensiero occidentale, nella straordinaria riflessione (per molti versi affine al buddhismo) di Marco Aurelio:

> Se qualcuno ti fa un torto, pensa subito quale concezione del bene e del male glielo abbia fatto commettere. Quando avrai così riflet-

> tuto, proverai per lui compassione e non sarai più né sorpreso né adirato. (Marco Aurelio 1989, VII, 26)

In entrambi i casi la compassione non è il risultato di un atto di buona volontà, ma di un movimento della riflessione, che si stacca tuttavia dalla logica dualistica e conflittuale del pensiero discriminante. È una sorta di pensiero comprendente (nel doppio senso dell'aggettivo: perché intende la situazione dell'altro, le condizioni particolari in cui si è venuto a trovare, e perché non esclude, ma comprende ogni essere vivente nella propria sfera morale) che apre la via al superamento dell'io. La prospettiva della vacuità favorisce questo sguardo comprendente, il quale non comporta – è bene sottolinearlo – l'indifferenza per la vittima. Il buddhismo impegnato è apertamente schierato dalla parte degli oppressi, dei sofferenti, degli sfruttati, esattamente come la teologia della liberazione. Tuttavia questa opzione etico-politica per i deboli coesiste, come in tutta la tradizione nonviolenta, con una considerazione per l'oppressore, per chi opera violenza, che è a sua volta vittima della stessa sua violenza.

Abbiamo appena visto a cosa conduca in Thich Nhat Hanh la considerazione dell'essere come inter-essere. L'altro autore che abbiamo preso in considerazione, per approfondire la vacuità buddhista, è Nishitani. Il filosofo giapponese ha dedicato analisi raffinate alla relazione tra io e tu nella prospettiva dello zen. Ogni soggetto, osserva, è assoluto nella propria soggettività. La relazione io-tu è una relazione tra due assoluti. Ma oltre di essi c'è un terzo elemento universale che li relativizza entrambi, con un compromesso però che è sempre precario e sempre esposto al conflitto. In questo tentativo di relativizzare dei soggetti assoluti Nishitani scorge la ragione della sofferenza che attraversa la storia (Nishitani 2005, 110). Come possono esistere l'uno accanto all'altro due assoluti? La normalità della relazione interumana è espressa dall'*homo homini lupus* hobbesiano. Il compromesso, sempre precario, è raggiunto imponendo a questi due assoluti un terzo elemento – lo Stato e la legge per Hobbes – che neutralizza l'assolutezza (e la violenza) del soggetto imponendo l'uniformità, ma a costo della repressione della libertà. Una alternativa è

l'anarchismo, che secondo Nishitani esalta la libertà soggettiva propria dello stato di natura, ma a costo dell'unità sociale, che viene semplicemente a dissolversi. La terza via è quella fondata sulla vacuità: la via di negazione della libertà che, secondo la logica (apparentemente) paradossale che abbiamo già incontrato, è al contempo la sua autentica affermazione.
La riflessione di Nishitani parte da un *koan* zen:

> Kyōzan Ejaku chiese a Sanshō Enen: «Come ti chiami». Sanshō rispose: «Eiaku». Kyōzan disse allora: «Ma Ejaku sono io!». E Sanshō: «Bene, allora il mio nome è Enen». (Nishitani 2005, 101)

Secondo la logica corrente, Kyōzan è Kyōzan e Sanshō è Sanshō. Kyōzan, essendo Kyōzan, non è Sanshō, così come Sanshō, essendo Sanshō, non è Kyōzan. Qui abbiamo una prospettiva diversa. Kyōzan è al tempo stesso Sanshō, e proprio essendo Sanshō, è Kyōzan. A non è A, e proprio per questo è A. L'inter-essere di Thich Nhat Hanh è in Nishitani una vera e propria in-differenza. C'è una dimensione nella quale io sono te, la nostra differenza è trascesa, come anche ogni relazione, senza tuttavia che si possa parlare di unità. I due non sono uno e non sono due. In questa dimensione l'altro è al centro di me stesso, una volta trasceso l'ego. Nishitani parla di una esistenza a*llocentrica*, nella quale il conflitto delle relazioni ordinarie si pacifica e diventa possibile l'amore. L'origine dei conflitti è in quell'attaccamento al sé dovuto all'ignoranza, causa di ogni sofferenza. Per porre limiti all'egoismo si è fatto ricorso alle leggi, all'ideologia, alla religione, ma senza successo, poiché ciò, nota acutamente Nishitani, ha portato soltanto a nuovi attaccamenti: «Si cade nell'orgoglio per la propria terra, per la propria morale, per il Buddha e per Dio. Giustificare questi attaccamenti alla legge è solo un attaccamento a sé ad un livello più alto» (Nishitani 2005, 121). È la ragione per la quale nel buddhismo si considerano le stesse dottrine buddhiste come un semplice mezzo, più che come una ideologia o religione verso la quale provare attaccamento.
Tanto in Thich Nhat Hanh quanto in Nishitani abbiamo dunque una fondazione meontologica dell'etica. Le dimensione del bene è

la dimensione transpersonale. Considerarsi un soggetto, una persona, sia pure una persona morale e responsabile, vuol dire restare nel campo di quell'ignoranza che genera sofferenza e violenza. Il soggetto responsabile è in realtà l'*homo homini lupus* hobbesiano; se opera il bene, lo fa per costrizione esteriore, non perché si sia aperto all'amore autentico. Non è possibile una vera etica fino a quando c'è attaccamento al sé, e non è possibile superare l'attaccamento al sé se non si realizza la vacuità. Il rapporto tra etica ed illuminazione è duplice. Da un lato, l'etica – la retta parola, la retta azione, il retto sostentamento – è una via, un mezzo per ottenere l'illuminazione; dall'altro, l'etica autentica è possibile solo una volta che tale illuminazione, con la conquista della prospettiva della vacuità, sia stata raggiunta. Non è propabilmente errato considerare l'etica negativa dei precetti (non uccidere eccetera) come una sorta di etica provvisoria e parziale, necessariamente incompleta, il cui compito è quello di combattere l'attaccamento a sé, e l'etica delle dimore divine come l'etica completa e piena, che si ottiene quando il sé è stato trasceso e si è ottenuta la prospettiva della vacuità.

Il superamento del soggetto non è dunque, come vorrebbe ancora Slavoj Žižek, ciò che conduce il buddhismo in un vicolo cieco. Per Žižek è impossibile liberarsi «della dimensione soggettiva, nel senso dell'esistenza di un agente libero e responsabile» (Žižek 2014, 84). E cita Owen Flanagan: «Come si passa dall'intuizione metafisica che io non ho un Sé all'etica della compassione e della benevolenza verso gli altri, che ugualmente non sono dei Sé?» (Flanagan 2011, 160; Žižek 2014, 83). La risposta l'abbiamo appena vista. Nella vacuità, non c'è il non essere dell'io e del tu, ma l'inter-essere di entrambi, l'essere io essendo altro, ed è in questo trascendimento della mera soggettività – dell'agente libero e responsabile, che resta nella dimensione del conflitto – che è possibile l'amore autentico, quello che abbraccia non solo la bambina violata, ma anche il pirata.

Una mente immensa

Nel buddhismo l'etica è intimamente collegata alla meditazione. Le nostre disposizioni morali, la bontà, la capacità di amare, sono

cose che possono essere coltivate attraverso una serie di pratiche, esattamente come le qualità del corpo possono essere favorite e mantenute grazie all'esercizio fisico. Le vie del cuore e della mente non sono separate. Le dimore divine sono chiamate anche *stati mentali divini*. Per coltivare il cuore, ossia le nostre qualità morali, occorre coltivare la mente. Per favorire *metta*, l'amore universale (o gentilezza amorevole), esiste ad esempio una meditazione apposita, che consiste nel dirigere pensieri positivi dalle persone più vicine fino a quelle indifferenti ed alle nemiche[1]. Lo stesso si può dire per le altre dimore divine (cfr. Sujiva 2001).

La forma più importante di meditazione nel buddhismo theravada è la *vipassanā*. Il termine deriva dal verbo *vipassati*, «vedere chiaramente» (Rhys Davids, Stede 1922, *sub voce*), e si traduce in inglese con *insight meditation* ed in italiano con *meditazione di visione penetrativa* o *di visione profonda*. La centralità di tale pratica meditativa è affermata nel *Mahāsatipatthānsuttanta*, il sutra nel quale è esposta dettagliatamente la sua tecnica, e che costituisce uno dei sutra più importanti del canone pāli:

> Questa è la via, o monaci, l'unico sentiero per la purificazione degli esseri, per la vittoria sulla pena e sul lamento, per la distruzione del disagio [*dukkha* nel testo] e dell'angoscia, per raggiungere l'ottuplice metodo, per la realizzazione del nibbāna: esso consiste nei quattro fondamenti della presenza mentale. (RB1, 337)

I quattro fondamenti della *sati*, la consapevolezza, consistono nella consapevolezza del corpo, nella consapevolezza delle sensazioni, nella consapevolezza della mente e nella consapevolezza degli oggetti mentali. L'essenza di questa pratica meditativa è l'osservazione attenta, fenomenologica, di sé stessi, il sapere sempre esattamente cosa sta succedendo nel proprio corpo e nella propria mente, l'esame impietoso della propria realtà al fine di trascenderla. Si può dire che si tratta di una pratica finaliz-

1 Così raccomanda Kamalasīla nel *Bhāvanākrama*: «La meditazione della benevolenza, che comincia dalla schera degli amici, consiste nel desiderare che essi siano felici. Essa va estesa gradualmente alle persone neutrali e ai nemici. Così, con la pratica ripetura della compassione a poco a poco si svilupperà il desiderio di salvare tutti gli esseri viventi» (Secondo trattato, 3, in RB2, 930).

zata a concretizzare il socratico «conosci te stesso» non con una considerazione intellettuale della propria natura, o con una narrazione a sé stessi della propria storia, o con una speculazione intellettuale sulla natura umana, bensì con una analisi costante ed impietosa della propria realtà o irrealtà. La consapevolezza del corpo (*kāyānupassanā*) comincia con la consapevolezza del respiro (*ānāpanasati*), che è una pratica che occupa una posizione rilevante nel buddhismo non solo come pratica di accesso. Come ricorda Amadeo Solé-Leris (1988, 57-8), fu il metodo usato dal Buddha stesso la notte del raggiungimento dell'illuminazione. Seguono la consapevolezza delle posizioni del corpo (ad esempio durante il cammino), la consapevolezza delle parti del corpo, che consiste in una analisi impietosa della struttura dell'organismo fisico, la consapevolezza degli elementi (terra, acqua, fuoco, aria) e le cosiddette nove contemplazioni del cimitero, la contemplazione del proprio corpo come se fosse un cadavere durante nove diverse fasi della sua composizione. La consapevolezza delle sensazioni (v*edanānupassanā*) consiste nell'osservare le senzazioni piacevoli o dolorose, senza prendere posizioni nei loro confronti (cercando ad esempio di evitare il dolore e di favorire il piacere), ma limitandosi a constatare che «Esiste una sensazione» (RB1, 346). La consapevolezza della mente (*cittanupassana*) compie la medesima operazione con i movimenti della mente, limitandosi a prenderne atto. La consapevolezza degli oggetti mentali (*dhammānupassanā*) riguarda una grande quantità di oggetti mentali, che vanno dai cinque impedimenti (desiderio sensuale, ira, pigrizia, agitazione e dubbio) fino ai sette fattori del risveglio – la stessa presenza mentale (*sati*), l'investigazione dei fenomeni fisici e mentali, l'energia, la gioia, la serenità, la concentrazione (*samādhi*) e l'equanimità (*upekkhā*) – ed alle quattro nobili verità e, come osserva il monaco malese Sujiva, «aiuta a sradicare le allucinazioni riguardanti l'opinione di un sé, mettendoci in grado di vedere che i dhamma sono tutti condizionati, sorgono e spariscono» (Sujiva 2004, 35).
La visione profonda che si conquista con questa meditazione – che non si limita al momento della meditazione vera e propria, ma impronta di sé tutta la vita del praticante buddhista, che in ogni situazione è pienamente presente – consiste nella consape-

volezza che il prorio sé, come tutti i *dhamma*, è vuoto. È come se l'illusione dell'io si sostenesse grazie alla distrazione, al distacco dal qui ed ora. Il risultato della meditazione *vipassanā* è una sorta di smontaggio dell'io, di cui il meditante coglie fenomenologicamente l'inconsistenza.

Nel buddhismo zen la pratica della meditazione ha una assoluta centralità, attestata dal fatto che il termine stesso zen è la traduzione del sanscrito *dhyana*, che significa appunto meditazione; e tuttavia lo *zazen*, la pratica meditativa del buddhismo zen, appare molto più essenziale rispetto sia alla *vipassanā* che alle complesse tecniche di meditazione del buddhismo tibetano. L'enfasi è tutta sulla postura, sull'immobilità del corpo e sulla concentrazione sul respiro, attraverso la quale si cerca di pacificare la mente, senza seguire una serie prefissata di esercizi (cfr. Lamparelli 1985, 178-178). Scopo dello zazen è quello di raggiungere uno stato di non-mente (*mushin*), che Giangiorgio Pasqualotto ha paragonato «alla condizione della coscienza risultante da una "riduzione fenomenologica"», precisando che non si tratta di un vuoto mentale, ma di una «condizione in cui vengono sospese tutte le discriminazioni (*Fen pie*) e le tensioni da esse prodotte» (Pasqualotto 2007, 61-62).

Ma il trascendimento dell'ego e delle discriminazioni mentali non conduce necessariamente anche ad un trascendimento del bene e del male? È una questione che abbiamo già affrontato, ma sulla quale è bene tornare. Le scuole buddhiste hanno elaborato due principali ideali etico-spirituali: quello dell'*arhat* per il buddhismo theravada e quello del *bodhisattva* per il buddhismo mahayana (che abbiamo già incontrato). L'*arhat* è colui che si è liberato da tutte le passioni ed ha raggiunto in questa vita il *nibbana con rimanenze*, ossia con la permanenza del corpo (e delle sofferenze ad esso legate). Ora, secondo le scritture l'*arhat* si è lasciato alle spalle sia *puñña* che *pāpa*, termini che in pāli indicano l'azione meritoria, che produce effetti karmici positivi, e quella che produce effetti karmici negativi. Questo vuol dire che si colloca al di là del bene e del male? Peter Harvey ricorda che nelle scritture l'*arhat* è considerato anche un esempio di virtù morale. La sua condizione è tale che, avendo eliminato in sé tutte le radici delle azioni

immorali, è assolutamente incapace di operare il male: «non ha più bisogno di deliberare riguardo al fare "la cosa giusta"» (Harvey 2000, 43). Come l'a*nima bella* della filosofia romantica, l'*arhat* compie dunque il bene spontaneamente, senza alcuno sforzo, e senza che si presenti la possibilità stessa di compiere il male. È un essere che, avendo estirpato le radici del male, è diventato radicalmente buono. In questo senso è al di là del bene e del male: venendo a mancare la possibilità del male, manca anche l'opposizione tra bene e male, che richiede discriminazione e scelta[1]. Non diversamente il daoismo, in polemica con il confucianesimo, considera gli ideali etici un segno di decadenza. Si legge nel *Daodejing*: «Quando il grande Dao viene abbandonato, ci sono umanità e giustizia» (18, 1: 大道廢有仁義). E ancora: «Rinuncia all'umanità, elimina la giustizia e la gente ritornerà alla pietà filiale e all'amore dei genitori per i figli» (19, 2: 絕仁棄義民復孝慈) (trad. A. Shantena Sabbadini). Gli ideali etici ed umanitari, con la loro logica di contrapposizione ed il dover essere, sono artificiali. Nella semplicità del Dao il bene si compie spontaneamente, senza che ci sia bisogno di costruirvi sopra teorie morali.

Nel buddhismo mahayana all'arhat viene contrapposta polemicamente la figura del bodhisattva. Il primo persegue il nibbana, ossia l'estinzione dell'ego, in un modo giudicato paradossalmente individualistico, senza curarsi della situazione di sofferenza in cui versano gli altri; il secondo al contrario persegue il nibbana – per la precisione, pronuncia il voto di ottenere il nibbana – per liberare chi soffre e condurlo verso quella medesima meta. È chiaro che il bodhisattva è una figura intrinsecamente etica: è la compassione che lo muove verso l'illuminazione. Egli può agire in tre modi: come un re, come un traghettatore o come un pastore. Come un re agisce il bodhisattva che ottiene l'illuminazione e poi torna indietro

1 Si confronti quanto scrive un filosofo mistico contemporaneo come Fritz Mauthner: «Che cos'è il bene per un uomo che non sa più nulla del *principium individuationis*? Il bene è l'abbandono della propria individualità, ma è riconoscimento di quella altrui: "Ama il prossimo tuo come te stesso". Non più. Se non ho più il mio Sé, non ho più nemmeno il mio prossimo. Chi è ancora buono, non è ancora libero. Nelle sacre ore dell'estasi non si è buoni. Il bene non è possibile laddove non esiste distinzione» (Mauthner 2011, 149). Ciò è senz'altro vero, se si pensa al bene come ad un *dover essere* che si impone al soggetto: il dovere, con il suo portato di disagio e sofferenza (poiché comporta una scissione interiore), rientra nelle logiche egoiche; esso è abbandonato quando si supera il sé.

per aiutare gli altri a raggiungerla a loro volta; come un traghettatore, il bodhisattva che raggiunge l'illuminazione insieme agli altri; come un pastore, il bodhisattva che fa passare avanti tutti gli altri, e raggiunge il nibbana solo quando tutti gli esseri lo hanno raggiunto (Cornu 2003, 71). Questo mettere l'altro prima di sé stesso è il segno distintivo del bodhisattva. Śāntideva esprime la spiritualità e l'etica del bodhisattva con le parole particolarmente ispirata del *Bodhicaryāvatāra*, che conviene citare con una certa ampiezza quale documento dell'etica transpersonale buddhista:

> Il nirvāna è l'abbandono di tutto; ora il mio cuore aspira al nirvāna. Onde, visto che debbo tutto abbandonare, meglio allora che io lo doni alle creature. Io mi do in balia di tutte le creature. Mi colpiscano pure, mi oltraggino, mi coprano di polvere! […] Color che mi calunniano, mi nuocciono, mi scherniscono, possano questi e ogni altro ottenere il risveglio!
>
> Io voglio essere un protettore per coloro che non ne hanno, una guida per i viandanti, un battello, un ponte, un passaggio per coloro che vogliono raggiungere l'altra riva, una lampada per chi ha bisogno di lampada, un giaciglio per chi ha bisogno di un giaciglio, uno schiavo per chi ha bisogno di schiavi, la pietra delle meraviglie, il vaso dell'abbondanza, una formula magica, un'erba che guarisce, l'albero dei desideri, la vacca dell'abbondanza! (Śāntideva, *Bodhicaryāvatāra*, 3, 11-19, in RB2, 768-769).

È evidente da questo passo, che merita di stare accanto ai testi più alti di tutte le tradizioni religiose, come nel buddhismo l'etica vada di pari passo con l'abbandono, la caduta o apertura dell'ego. Quello che parla nei versi di Śāntideva è un soggetto che aspira ad essere non più soggetto, ma addirittura oggetto dell'azione altrui: a farsi cosa per il piacere o il bisogno dell'altro. È un'etica, naturalmente supererogatoria, che non consiste (più) nel coltivare virtù personali, ma che va oltre. L'etica corrente, compatibile con la sussistenza dei soggetti, è un'etica della reciprocità, che come abbiamo visto per Nishitani è inevitabilmente conflittuale. Qui invece non c'è più alcuna reciprocità. Il soggetto che aspira all'autotrascendimento nel nibbana è un soggetto che non ha diritti da rivendicare, al qua-

le nulla è dovuto. Anche qui, probabilmente, possiamo parlare di una posizione al di là del bene e del male, non solo nel senso che il bodhisattva, come l'arhat, non può fare il male, avendone estirpato le radici egoistiche, ma anche nel senso che a lui nessuno può più fare del male, perché ha interamente rinunciato a sé. Per quanto la tensione altruistica, spinta fino all'abbandono all'altro, sia una caratteristica del buddhismo mahayana, le radici di quest'etica si trovano in testi della tradizione theravada. Nel *Kakacūpamasutta*, ad esempio, si legge che colui che pratica l'insegnamento del Buddha non dovrebbe nutrire dei pensieri malevoli o di odio, anche se dei banditi dovessero farlo a pezzi con una sega. In quel caso, dice il Buddha, la mente resterà impassibile e priva di odio:

> Ci rivolgeremo alla persona che ci fa a pezzi con una mente intrisa di gentilezza amorevole e, a partire da quella persona, pervederemo il mondo intero con una mente intrisa di gentilezza amorevole, una mente immensa, grande, incommensurabile, priva di inimicizia e priva di malevolenza. (RB1, 457-458)

Questa mente immensa, incommensurabile, incapace di odio, non è l'ego[1]. Tanto l'abbandono di cui parla Śāntideva quanto l'amore per chi ci sta uccidendo di cui parla il Buddha sono impossibili ad un soggetto-ego, che può concedere molto all'altro, in base al suo ideale di bontà, ma è anche consapevole del diritto alla sopravvivenza ed alla difesa dal male, principi in base ai quali può entrare in conflitto con l'altro e, se necessario, fargli violenza. Qui siamo anche oltre l'etica della *regola aurea*, poiché il «fare all'altro quello che vorresti che fosse fatto a te» richiede una considerazione preliminare di ciò che vorremmo che gli altri facessero a noi, e questa considerazione ha un carattere egoistico. Come abbiamo visto, nel campo della vacuità l'io e l'altro, che l'etica si sforza di portare su un piano di reciprocità e di corresponsabilità, semplicemente svaniscono come tali; l'io è altro, e in quanto altro è io. Questo io-

1 Giangiorgio Pasqualotto, uno dei pochi studiosi che in Italia facciano filosofia comparata, ha notato le notevoli affinità tra il buddhismo zen e la filosofia di Nietzsche. Come lo zen, il filosofo sostiene l'inconsistenza dell'ego e parla, nei *Frammenti postumi*, di un «sentire in modo cosmico» che è al di là del «me» e del «te» (Pasqualotto 2008, 121).

altro-io è il soggetto-non-soggetto di un amore illimitato, che agli occhi del comune buon senso morale appare irragionevole, folle.

Sbocciare

Dopo aver deplorato il fatto che il buddhismo è una religione triste, «in quanto mancano la presenza e l'aiuto di un Dio che viene incontro all'uomo e lo salva», Scaria Thuruthil osserva che tuttavia esso «offre un sistema educativo per una formazione quasi integrale della persona» (Thuruthiyil 2008, 523). La *formazione integrale della persona* è il *leitmotiv* della pedagogia occidentale. Nella visione pestalozziana, vuol dire formare la mente, la mano e il cuore, vale a dire la dimensione intellettuale, quella manuale/corporea e quella morale/spirituale. Per quanto la formazione intellettuale abbia finito per far aggio sulle altre due, e in particolare su quella morale e spirituale, si continua a considerare fine supremo dell'educazione la realizzazione piena ed armonica delle potenzialità della persona – e ciò non soltanto nel personalismo. La prospettiva buddhista qui presentata differisce sensibilmente da questo modello. La persona, più o meno completa, più o meno pienamente formata, rappresenta un soggetto separato dagli altri soggetti, con i quali è in relazione. Anche il rapporto con Dio è un rapporto tra un Io ed un Tu, tra il soggetto umano e l'Altro trascendente. Non è l'abbandono mistico all'Assoluto, nel quale i confini dell'io svaniscono. La persona resta sempre sicura dei suoi confini, della sua identità, della sua solida soggettività.
Il fine del buddhismo, che si presenta come un percorso di autoeducazione, è quello di giungere a trascendersi: sondare progressivamente la natura ed i confini del proprio io per superarli. La tradizione pedagogica dell'Europa cristiana ha perseguito per secoli la costruzione della persona, sicura di sé in questa vita grazie alla garanzia metafisica e religiosa. Il soggetto dell'educazione occidentale è un soggetto eterno, che dopo la morte riceverà il premio o la punizione per le proprie azioni buone o cattive, ma la cui identità nulla annullerà mai. È un soggetto solido che vive in un mondo solido, per quanto attraversato dal male e dalla sofferenza. Nella tradizione religiosa e mistica, in particolare mo-

nastica, l'ego viene percepito come un ostacolo alla vita religiosa, e si elaborano anche delle tecniche per contrastarlo, ma il fine non è il suo trascendimento. Tranne che nella mistica speculativa (Eckhart, Silesius, Porete ecc.), il soggetto cristiano, anche quando umilia sé stesso, resta separato dagli altri soggetti e da Dio stesso. Nella prospettiva buddhista tanto l'etica autentica quanto l'autentica educazione sono possibili solo nella dimensione transpersonale. È quando l'ego è trasceso – quando si apre la mano del pensiero, per usare l'espressione di Uchiyama – che è possibile l'amore illimitato, così come è nella consapevolezza costante della inconsistenza del proprio ego e nel suo trascendimento che consiste il fine di quel processo di autoformazione che parte dalla constatazione della presenza della sofferenza.

Possiamo individuare due modelli di quella che chiamo *pedagogia transpersonale*: il modello dello *schiacciare* e il modello dello *sbocciare*. Il primo modello persegue la negazione dell'ego attraverso un insieme di pratiche di mortificazione, di rinuncia, di essenzializzazione, che riguardano sia il corpo (ed in particolare, naturalmente, la sessualità) che la mente. È un modello presente in una parte della tradizione monastica cristiana appena citata, a partire dalla *Imitazione di Cristo*. Per il cristiano, la croce diventa il simbolo della sofferenza necessaria per rinascere in Cristo; secondo l'insegnamento evangelico, bisognerà odiare questa vita per conquistare la vita eterna (Giovanni 12, 20-33). «Quando uno è pienamente compunto in ogni cosa – si legge nell'*Imitazione di Cristo* – ogni cosa di questo mondo gli appare pesante e amara. L'uomo retto ben trova motivo di pianto doloroso» (Anonimo 2010, cap. XXI, 2). Teresa d'Avila nel *Cammino di perfezione* parla senz'altro di «muover guerra a noi stessi» attraverso un'opera di costante mortificazione che parte dal corpo (Teresa d'Avila 2010, 101). Ignazio di Loyola, mettendo a frutto la sua esperienza di militare, giunge ad elaborare una serie di esercizi spirituali con la finalità di «rimuover da sé tutti gli affetti disordinati e, dopo rimossi, di cercare e trovare la volontà divina nella disposizione della propria vita per la salvezza dell'anima» (Ignazio di Loyola 1984, 23). Questi esercizi, come tutte le pratiche di negazione in ambito cristiano, non mirano propriamente a cogliere l'inconsi-

stenza dell'io, come la meditazione buddhista, ma a consolidare contro l'ego passionale, peccaminoso, desiderante un ego spirituale, capace di dominare le passioni e di elevarsi a Dio. In senso più pieno si può parlare di pedagogia transpersonale per la tradizione ascetica indiana: quella che incontrò il Buddha stesso, prima di intraprendere un cammino di ricerca individuale. Secondo la tradizione, quando ormai era ridotto pelle ed ossa, Siddhatta accettò del cibo da una donna, Sujata: e quel cibo gli diede il vigore necessario per immergersi nella meditazione che lo avrebbe condotto al nibbana. Si può vedere in quell'accettazione il passaggio dal paradigma dello schiacciare a quello dello sbocciare. Quest'ultimo persegue appunto non tanto la mortificazione dell'io, quanto la sua apertura, la liberazione dai suoi limiti. Se il primo modello ha l'aspetto duro della repressione e comporta pratiche disciplinari che possono essere anche violente, il secondo ha in sé qualcosa di gioioso. Lo sbocciare dell'io può avvenire anche improvvisamente, per intuizione: nel buddhismo zen, come abbiamo visto, ciò può accadere grazie alla provocazione intellettuale ed esistenziale rappresentata da un koan, che ci costringe a trascendere i limiti del nostro pensiero discriminante. L'ascetismo duro è estraneo al buddhismo, che non a caso si presenta come via di mezzo tra la rinuncia degli asceti e la vita dedita ai piaceri, un percorso pieno di buon senso che evita sia il primo che il secondo eccesso.

Nell'India contemporanea questi due modelli di pedagogia transpersonale trovano la massima espressione in Gandhi e in Tagore. Austero, ascetico, dedito per tutta la vita a pratiche di rinuncia che sono evidenti fin dall'abito essenziale, Gandhi riteneva che l'io potesse annullarsi ed entrare in contatto con Dio non solo attraverso la fede – la *bhakti* –, ma anche attraverso il *tapascarya*, le pratiche di rinuncia della tradizione yogica. Tagore invece indica una via che conduce alla liberazione non rinunciando al mondo, ma affermandolo e celebrandolo. Per il grande poeta (ed educatore) bengalese esistono due io: «l'io che mette in evidenza se stesso e l'io che trascende se stesso e rivela in tal modo il suo vero fine» (Tagore 1988, 59). Ora, questo trascendimento dell'io non avviene tanto attraverso la rinuncia, quanto grazie all'amore, alla bellezza,

all'armonia. Da poeta, Tagore vede nell'attenzione alla meraviglia del cosmo una via di liberazione segnata non dall'amarezza della rinuncia, ma dalla gioia della creazione e del riconoscimento del bello[1]. È nello zen che questa valorizzazione dell'arte e della bellezza come fattori di illuminazione trova la sua massima espressione in ambito buddhista. La disposizione dei fiori (*ikebana*), la cerimonia del tè, la calligrafia (*sumie*), la poesia essenziale e profonda dell'*haiku*, le arti marziali del *karate* e dello *judo*, il teatro *no* sono diverse espressioni di questa ricerca spirituale di una bellezza che è consapevole del vuoto delle cose e del vuoto dell'io. È per questa via che il buddhismo, apparentemente una filosofia della negazione della vita, diventa invece una raffinata arte del vivere.

Nel buddhismo ch'an si diffuse la metafora del cammino verso il risveglio come la ricerca di un bue; diverse rappresentazioni pittoriche indicavano, con l'essenzialità propria dell'arte cinese, le tappe di questo cammino. Le prime realizzate terminavano con un cerchio vuoto, ad indicare la purezza spirituale raggiunta con l'esperienza del vuoto, ma un monaco del dodicesimo secolo, Kuo-an Shih-yuan, aggiunse altre due immagini dopo quella del cerchio vuoto. La nona è intitolata «Ritornare alla radici, risalire alle origini», e raffigura un ambiente naturale, con un albero, delle rocce e il mare in lontananza. L'ultimo verso della poesia a commento dell'immagine dice: «L'acqua di per sé è immensa, il fiore di per sé è rosso» (Autore 1991, 44). Quel *per sé* indica che non si tratta dell'esperienza comune delle cose, ma di come le cose appaiono dopo il risveglio, quando sono colte nella loro natura propria. È la scoperta della bellezza pura delle cose. Nella decima icona, intitolata «Rientrare nel villaggio con le mani ormai aperte», è raffigurato Pu-tai (Hotei in gipponese), la figura gioiosa dalla pancia rigonfia che in Occidente molti confondono con il Buddha, che incontra un giovane. Entrambi hanno una bisaccia, ma mentre quella di Pu-tai è enorme – ad indicare l'abbondanza di cui nel folklore cinese e giapponese è considerato dispensatore –, quella del giovane è esigua. Il giovane ha una mano aperta, e sembra prendere un cesto che gli offre Pu-tai. I versi che accompagnano l'icona dicono:

1 Per approfondire il confronto tra Gandhi e Tagore e le conseguenze concrete delle loro diverse visioni educative rimando al mio *La pedagogia di Gandhi* (Vigilante 2010, 95 segg.).

> Col torace scoperto e i piedi nudi si reca al mercato.
> Coperto di fango e di cenere, un largo sorriso sulle guance.
> Senza impegnare le vere ricette segrete dei divini immortali
> direttamente fa in modo che gli alberi secchi si ricoprano di fiori.
> (Autore 1991, 46)

Non è facile cogliere la corrispondenza tra i versi e l'immagine, ma il senso generale appare chiaro. Raggiunto il risveglio, trovata la natura propria delle cose, il realizzato non si estingue nel vuoto né si aliena dalla società, simboleggiata dal mercato. Vi ritorna portando la fecondità della sua realizzazione. Vi ritorna con le mani aperte. È, quella dell'apertura della mano, una metafora che abbiamo già incontrato in Uchiyama Kōshō, e che possiamo considerare riassuntiva di quanto fin qui detto. Il fine dell'educazione, in questa ottica, non è quella di consolidare un soggetto che faccia presa sul mondo, che domini le cose attraverso la conoscenza e trasformi la natura secondo i suoi bisogni. Le cose percepite come strumenti, nella prospettiva della semplice utilizzabilità, non sono le cose nella loro natura propria, così come il soggetto che utilizza, sfrutta, manipola non è un soggetto autentico. Aprire la mano vuol dire al tempo stesso liberare le cose dalla presa dell'utilizzabilità e liberare il soggetto dalle pastoie dell'ego. Ne *Lo zen e la cerimonia del tè* Okakura Kakuzō racconta la leggenda taoista dell'Arpa Domata. Nella Gola del Drago esisteva un albero maestoso, dal quale un mago trasse un'arpa che soltanto il più grande musicista sarebbe riuscito a suonare. L'arpa venne custodita dall'imperatore, che invitò i migliori maestri a suonarla, senza che nessuno di loro ci riuscisse. Finché giunse Po Ya, il più grande arpista del suo tempo, il quale senza sforzo trasse dall'arpa musiche straordinarie. L'imperatore, meravigliato dalla sua arte, gli chiese il suo segreto. E Po Ya rispose: «Gli altri hanno fallito perché cantavano solo se stessi. Io ho lasciato che fosse l'arpa a scegliere il tema, e realmente non sapevo se l'arpa fosse Po Ya, o Po Ya l'arpa» (Okakura 1995, 80). Gli altri musicisti hanno fallito perché suonavano l'arpa partendo dal proprio ego, mentre Po Ya ha lasciato la presa, si è abbandonato all'arpa lasciando che manifestasse la sua natura. Po Ya si è trasceso nell'arpa, e questo

trascendimento gli ha consentito di realizzare la bellezza autentica, che è oltre l'io, un passo oltre le frontiere dell'ego.

Riferimenti bibliografici

Anonimo (2010), *L'imitazione di Cristo*, trad. di Ugo Nicolini, Paoline, Milano. Sedicesima edizione.
Autore M. (1991), *Le dieci icone del bue*, Erga Edizioni, Genova.
Buswell R. E. (editor in chief), *Encyclopedia of Buddhism*, Thomson Gale, New York 2004, 2 voll.
Caturegli Biswas E. (2013), *Armonia e disciplina. Il teatro tradizionale indiano,* in *alfabeta2*, n.31, supplemento web disponibile su www.alfabeta2.it.
Cerruti L. (2008), *Buddhismo zen e pratica scientifica. Un approccio sostenibile al dialogo fra religione e scienza*, in Aa. Vv., *Scienze e religione*, a cura di R. Pisano e R. Pascual, Uni Service, Trento.
Cornu Ph. (2003), *Dizionario del Buddhismo*, tr. it., Bruno Mondadori, Milano.
De Silva P., *Buddhist and Freudian Psychology*, Singapore University Press, Singapore.
Dewey J. (1971), *Esperienza e natura*, tr. it., Mursia, Milano.
Flanagan O. (2011), *The Bodhisattva's Brain. Buddhism Naturalized*, MIT Press, Cambridge.
Gandhi M. K. (1988), *Gandhi commenta la Bhagavad-Gita*, tr. it., Mediterranee, Roma.
Ghesce Ciampa Ghiatso (1995), *Il Sutra del Cuore della Saggezza*, Chiara Luce, Pomaia.
Gnoli R. (a cura di) (2001), *La rivelazione del Buddha. Volume primo: i testi antichi*, a cura di R. Gnoli, Mondadori, Milano.
Gnoli R. (a cura di) (2004), *La rivelazione del Buddha. Volume secondo: il Grande Veicolo*, a cura di R. Gnoli, Mondadori, Milano.
Guenther H. V. (1959), *sGam-po-pa's. Jewel Ornament of Liberation*, Rider, London.
Hadot P. (2002), *Esercizi spirituali e filosofia antic*a, tr. it.. Einaudi, Torino.
Hammalawa Saddhatissa (1997), *Buddhist Ethics*, Wisdom Publications, Somerville.

Harvey P. (2000), *An Introduction to Buddhist Ethics. Foundations, Values and Issues*, Cambridge University Press, Cambridge.
Ignazio di Loyola (1984), *Esercizi spirituali*, trad. di Giovanni Giudici, Mondadori, Milano.
Illich I. (2005), *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, tr. it., Boroli, Milano.
Lamparelli C. (1985), *Tecniche della meditazione orientale*, Mondadori, Milano.
Lao Tzu (2013), *Tao Te Ching*, Feltrinelli, Milano. Traduzione di Augusto Shantena Sabbadini. Seconda edizione.
Marassi M. Y. (2006), *Il buddhismo mahāyāna attraverso i luoghi, i tempi e le culture*, Marietti 1820, Genova-Milano.
Marco Aurelio (1989), *Pensieri*, trad. di Maristella Ceva, Mondadori, Milano.
Mauthnet F. (2011), *Mistica senza Dio*, tr. it., Irradiazioni, Roma.
Nhat Hanh T. (1989), *Essere pace*, tr. it., Ubaldini, Roma.
Nhat Hanh T. (1996), *Una chiave per lo zen*, tr. it., Ubaldini, Roma.
Nhat Hanh T. (2000), *Il cuore dell'insegnamento del Buddha*, tr. it., Neri Pozza, Vicenza.
Nishitani K. (2004), *La religione e il nulla*, tr. it., Città Nuova, Roma.
Nishitani K. (2005), *La relazione io-tu nel buddhismo zen e altri saggi*, tr. it., L'epos, Palermo.
Nyanatiloka (1980), *Buddhist Dictionary*, Buddhist Publicatiom Society, Kandy (Sri Lanka).
Okakura K. (1995), *Lo zen e la cerimonia del tè*, tr. it., CDE, Milano.
Pasqualotto G. (2007), *Estetica del vuoto. Arte e meditazione nelle culture d'Oriente*, Marsilio, Venezia.
Pasqualotto G. (2008), *Oltre la filosofia. Percorsi di saggezza tra Oriente e Occidente*, Angelo Colla Editore, Costabissara (Vicenza).
Piantelli M. (2001), *Il buddhismo indiano*, in Aa. Vv., *Il buddhismo*, a cura di G. Filoramo, Laterza, Roma-Bari.
Rhys Davids T. W., Stede W. (edd.) (1922), *The Pali Text Society's Pali-English Dictionary*, The Pali Text Society, London.
Shroeder B. S. (2014), *La Scuola di Kyoto*, in Aa. Vv., *Filosofie nel mondo*, a cura di V. Melchiorre, Bompiani.
Solé-Leris A. (1988), *La meditazione buddhista*, tr. it., Mondadori, Milano.

Sujiva (2001), *Dimore divine. Meditazione sulla gentilezza amorevole e altri stati sublimi*, tr. it., Associazione culturale Pian dei Ciliegi, Piacenza.
Sujiva (2004), *Elementi essenziali della pratica di meditazione di visione profonda. Un approccio pragmatico alla Vipassana*, Associazione culturale Pian dei Ciliegi, Piacenza.
Sumedho A. (1999), *Le Quattro Nobili Verità*, tr. it., Santacittarama, Frasso Sabino.
Tagore R. (1988), *La vera essenza della vita*, tr. it., Guanda, Modena.
Teresa d'Avila (2010), *Cammino di perfezione*, traduzione di p. Egidio di Gesù, Edizioni OCD, Roma.
Thuruthiyil S. (2008), *Educazione nel Buddhismo*, in *Orientamenti Pedagogici*, n. 3.
Uchiyama K. (2006), *Aprire la mano del pensiero. I fondamenti della pratica zen*, tr. it., Ubaldini, Roma.
Vigilante A. (2010), *La pedagogia di Gandhi*, Edizioni del Rosone, Foggia.
Woodward F. L. (1921), *The Buddha's Path of Virtue. A Translation of the Dhammapada*, Teosophical Publishing House, Madras-London.
Zimmermann M. (2002), *A Buddha Within: The Tathagatagarbhasutra. The Earliest Exposition of the Buddha-Nature Teaching in India*, Soka University, Tokyo.
Žižek S. (2014), *Evento*, tr. it., Utet, Torino.

Michelstaedter come educatore

Gabriella Putignano

> Al mio Emilio / in memoria delle nostre sere / e a quanti giovani / ancora / non abbiano messo / il loro Dio / nella loro carriera. (Michelstaedter 2003, 28)[1]

L'alienante violenza della δυσπαιδαγωγία[2]

«[…] In ogni grido di un qualunque uomo, / nel pianto di paura di ogni bimbo,/ in ogni voce e proibizione/avverto le manette forgiate dalla mente.» (W. Blake, *London*)

Potrebbe sembrare paradossale, finanche ossimorico, trattare un suicida come un educatore, considerarlo – alla stregua di quanto Nietzsche scriveva a proposito di Schopenhauer (cfr. Nietzsche 2009) – un maestro dalle inquiete e roventi verità.
È questo il caso di Carlo Michelstaedter (Gorizia, 1887 – Ivi, 1910), un giovane che – a soli ventitré anni d'età – fece calare violentemente il sipario su di sé e, con un assordante colpo di rivoltella, mise fine alla sua esistenza ancora tutta in divenire. Il tragico epilogo si consumò nel primo pomeriggio del 17 ottobre 1910: dopo aver terminato di scrivere la sua tesi di laurea, intitolata *La persuasione e la rettorica*, l'oscura solitudine della sua casa lo inghiottì, il peso della sua vita si rese intollerabile ed insostenibile[3].
Di Michelstaedter ci rimane quindi solo questo: una tesi di laurea

1 È la dedica iniziale con cui Michelstaedter apre Il dialogo della salute: Emilio era il cugino che egli aveva personalmente preparato per l'esame di maturità ed i giovani ai quali si rivolge sono quelli che non hanno ancora identificato Dio nella carriera. In tal maniera – a nostro giudizio – ben emerge il nucleo pedagogico della filosofia michelstaedteriana.

2 Educazione corruttrice.

3 Se è vero che per onestà intellettuale non dovremmo mai dimenticare l'acuto assunto jaspersiano secondo cui «l'origine del suicidio rimane un segreto incomunicabile del singolo», è altrettanto vero – con il Cesare Pavese de *Il mestiere di vivere* – che ci si suicida sempre perché si patisce il fallimento di sé e si scopre la vanità di un amore, di un *qualunque* amore.

ed altri scritti sparsi, non certo destinati alla pubblicazione. Nulla di più, se non questa traccia, una profonda traccia, che continua tutt'oggi ad interpellarci, a scavarci, ad inchiodarci.

Tuttavia – nel presente lavoro – non intendiamo arenarci dentro la delicata questione del suicidio, una questione trattata spesso dalla critica con rettorica curiosità o con scarsa lucidità ermeneutica[1], né vogliamo emettere facili ed altezzose sentenze, poiché la sfida teoretica che ci proponiamo è molto più alta. È una sorta di scommessa interpretativa che riguarda una nostra ponderata convinzione, secondo cui tutto il discorso filosofico michelstaedteriano può e deve essere letto come intensamente pedagogico, pervaso al suo interno da un messaggio paideutico di impronta socratica: «La filosofia della Persuasione è infatti in primo luogo una pedagogia, un'educazione del fanciullo, vissuta sulla pelle di uno studente; e si rovescia negativamente in una δυσπαιδαγωγία, una cattiva, una sbagliata pedagogia» (Campailla 2010, 17).

Per il giovane goriziano, la vita di ciascuno di noi è dunque un radicale *aut-aut*, un bivio ineludibile fra la Persuasione e la Rettorica. Non c'è scampo, non c'è alcuna necessitante mediazione speculativa, perché siamo costretti a scegliere irrimediabilmente e singolarmente se vivere in maniera autentica o meno[2]; siamo obbligati a scendere nell'abisso della nostra insufficienza e a «venire ai ferri corti» con l'esistenza.

Si tratta – è evidente – di una netta alternativa da cui ne va del nostro vivere: o optiamo per «la libertà d'essere schiavi» (Michelstaedter 2007, 153) e diventiamo «degne braccia irresponsabili della società» (Ivi, 188) (sentiero della Rettorica) o decidiamo di sottrarci al meccanismo di reificazione sociale e facciamo di noi stessi fiamma (sentiero della Persuasione).

Nella visione michelstaedteriana, che si ricollega in questo alla concezione schopenhaueriano-ibseniana[3], l'apparato sociale è

1 Basti pensare a Giovanni Papini, il quale il 5 novembre 1910 parlerà – a proposito del «caso» Michelstaedter – di *suicidio metafisico*, ma lo farà senza aver ancora letto l'opera. Cfr. Papini 1912.

2 Michelstaedter non introduce espressamente la coppia «autenticità-inautenticità», ma è chiaro che il binomio «Persuasione-Rettorica» possa essere inteso in questi termini.

3 Arthur Schopenhauer e Henrik Ibsen sono due fra gli autori più studiati ed apprezzati

una gabbia che impicciolisce il sé e che riporta tutti – come il brigante greco Procuste – alla stessa misura[1].

Il più delle volte l'uomo sceglie di vivere così, accetta «la cambiale della società» e (s)vende se stesso, la propria integrità e dignità, al violento ricatto di un qualunque padrone. Predomina perciò l'uomo dalla «vile prudenza» di leopardiana memoria, senza alcun fremito di dissidenza; colui che pensa solo a compiere il proprio «bravo» dovere e a sbriciolarsi nella composta serialità dei ruoli.

La malattia che questo tipo di realtà produce è la dissoluzione della personalità: crocefisso al legno della propria sufficienza, l'individuo rettorico obbedisce ciecamente all'ordine costituito, si adatta passivamente al potere egemone. Per spiegare in cosa consista tale remissivo adattamento ricorriamo alle parole di Marcello Bernardi, pedagogista del secolo scorso, la cui riflessione ha – a nostro avviso – tanti punti in comune con quella del goriziano:

> L'adattamento è rinuncia alla critica, è rassegnazione al tipo di esistenza voluto dal sistema dominante, è disponibilità all'obbedienza in tutte le circostanze e senza riserve, è negazione di ogni possibile miglioramento della condizione umana e soprattutto negazione di se stessi come persone autonome e indipendenti. (Bernardi 1980, 139)

Ebbene, in siffatto processo di ammaestramento e di addomesticamento, è massimamente coinvolta la scuola, che perpetua – mediante un'educazione corruttrice (δυσπαιδαγωγία) – l'assimilazione alla κολακεία sociale.

V'è – per dirla con l'Ivan Illich di *Descolarizzare la società* (1971) – un «programma occulto» (Illich 1975, 55-57) della scuola, che tra-

dal Nostro, che lo influenzano nella sua concezione critica della società. Cfr. Schopenhauer 2007, 566-568: «Ogni società richiede anzitutto e necessariamente un accomodamento […] La società […] non ci permette neppure di essere secondo quanto è conveniente alla nostra natura; essa ci obbliga piuttosto, per armonizzarci con gli altri, a impicciolire o addirittura a deformare noi stessi.»

1 Cfr. Michelstaedter 2007, pp. 153-154. Non ci sembra ozioso ricordare come anche Michail Bakunin paragonasse l'organizzazione sociale al letto di Procuste: «Questa organizzazione [l'organizzazione sociale] non sarà mai altro che un letto di Procuste, sulla quale la violenza più o meno accentuata dello Stato forzerà la disgraziata società a spegnersi» (Bakunin 1970, 67).

scende l'impianto nozionistico delle singole discipline e conduce al degradante spossessamento di sé. Scrive Michelstaedter: «La peggiore violenza si esercita così sui bambini sotto la maschera dell'affetto e dell'educazione civile» (Michelstaedter 2007, 186); si approfitta cioè delle loro «vite in provvisorio» per incamiciarle, mutilarle, abortirle. In tal modo si attua il matrimonio fra potere ed istituzione scolastica, un legame perverso ed ideologico, volto a «plasmare» soggetti utili, docili ed obbedienti.

C'è in questo un subdolo ed insidioso obiettivo politico: assicurare la sopravvivenza di una società di servi e padroni, in cui – come in un perfetto e squallido sistema militaristico – si distingue fra chi impartisce ordini e chi esegue, fra chi gerarchizza e sanziona e chi si inchina e si sottomette.

Tutta l'attività dello studente disciplinato è allora scandita dal principio foucaultiano del «sorvegliare e punire»: difatti l'ordine non è neppure spiegato, poiché fa subito scattare nell'allievo il comportamento voluto. Poche spiegazioni, «parlare solo se interrogati» (Starnone 1995) e semplici occhiate del maestro sono sufficienti:

> La scuola mutuale accentuerà ancora questo controllo dei comportamenti col sistema dei segnali ai quali bisogna reagire immediatamente. Anche gli ordini verbali devono funzionare come elementi di segnalazione: «Entrate nei banchi». Alla parola *entrate* gli scolari mettono con un colpo la mano destra sulla tavola e nello stesso tempo introducono la gamba nel banco; alle parole *nei banchi*, essi introducono l'altra gamba e si siedono davanti alle loro lavagne… (Foucault 2014, 182-183)

Questa violenta alienazione pedagogica, che stiamo or ora considerando, si intreccia con un'altra importante questione: il totale e drammatico scollamento fra il sapere e la vita. Si impone una «rettorica del sapere», che degrada la cultura ad una sorta di grande merce da vendere[1], che fa dell'asetticità della conoscenza

1 Cfr. Michelstaedter 2007, 100: «Il "sapere" è per sé stesso scopo della vita, ci sono le parti del sapere, e la via al sapere, uomini che lo cercano, uomini che lo danno, si compra, si vende, con tanto, in tanto tempo, con tanta fatica».

 una virtù:

> Quando i giovani batton l'ali per levarsi dalla vita consueta, quando esce loro dal cuore, strano ed incompreso a loro stessi, il grido della vita, quando chiedono d'essere uomini veramente […] con l'acqua del sapere si spegne la loro fiamma. (*Ibidem*)

A ben vedere, anche in tal caso, è implicita una mistificazione ideologica, una bieca finalità statuale, che consiste nel reprimere il «grido di vita» proprio della gioventù e nel rendere i bambini atomi indifferenti: «*E il bambino s'abitua a considerar lo studio come un lavoro necessario per vivere contenti, se anche in sé sia del tutto indifferente alla sua vita*» (Ivi, 187). Egli deve imparare meccanicamente determinate parole, determinati teoremi e dati, anche se per lui saranno sempre privi di significato. Ma questo non ha importanza, perché la rettorica scolastica insegna che per avere successo nella vita bastano due elementi: la sufficienza ed il calcolo. Guai, invece, a domandarsi il «perché» delle cose, guai a voler mettere in pratica gli insegnamenti studiati sui libri: «"Altro è la teoria, altro è la pratica." "[…] Tu devi far uno studio su Platone o sul vangelo" gli diranno "è perché così ti fai un nome, ma guardati bene dall'agire secondo il vangelo"» (Ivi, 189).
Ciò che unicamente conta e che non deve essere affatto messo in discussione è la ginnastica dell'obbedienza: «"fai come dice il babbo che ne sa più di te, e non occorre che tu domandi 'perché', obbedisci e non ragionare"» (*Ibidem*) - questo è il mantra della δυσπαιδαγωγία. Un mantra che ha avuto, del resto, una precisa concretizzazione storica durante il regime fascista, quando si è totalmente realizzata la fusione fra Stato ed educazione[1] e si è pienamente dispiegato il credo dell'«obbedite perché dovete obbedire»[2]:

1 Nell'ampia bibliografia critica a riguardo segnaliamo, soprattutto, due libri: Del Nero 1988 e Bertone 1975.

2 *Il libro della terza classe elementare*, Officine Grafiche Mondadori, Verona 1938, pp. 56-57.

> Un fanciullo, che non eseguisce prontamente gli ordini è come un moschetto il cui otturatore s'inceppa.
> Un fanciullo che, pur non rifiutando di obbedire, chiede: «Perché?» è come una baionetta di latta. È proprio la baionetta di latta che si attorciglia a punto interrogativo, quando trova resistenza. Un moschetto, una baionetta di latta, un fanciullo che non obbedisce, sono la stessa cosa, o meglio sono tre inutili cose. […] Fra tutti gli innumerevoli «perché?», ce n'è uno che sembra fatto con le corna del diavolo. È l'unico «perché?», che non bisogna mai chiedere. Quando un fanciullo dice a chi gli ordina di fare una cosa: «Perché debbo farla?» è simile a un moschetto arrugginito o a una sciabola di latta.

Ad un'istituzione scolastica di tal tipo, che mortifica il pathos libertario della domanda e che obbliga a star seduti – composti, mogi e muti – al proprio posto, ben si addice il seguente pensiero di Silvano Agosti: «Sei andato a scuola e ti hanno detto "siedi al tuo posto" e già lì hai smesso di credere che il tuo posto sia dappertutto». Si è smesso di credere che il proprio posto sia dappertutto, dacchè si è patito lo stupro del sogno, l'aborto della fantasia, la castrazione del desiderio.
Di più: per Michelstaedter, in questa maniera, la scuola non ha solo spento il «profumo» della libertà, ma ha addirittura affermato una cultura del disvalore, ove sono cresciuti i sentimenti neri della frustrazione, della concorrenza, dell'arrivismo. Il bambino è stato abituato a considerare il proprio compagno non già come un soggetto con cui maturare un rapporto di cooperazione e di empatia, bensì come un oggetto da sfruttare o come un rivale da sconfiggere.
È quindi nella scuola che comincia ad esser potenziato l'ideale di rapporti strumentali/utilitaristici; è in essa che ha paradossalmente inizio una forma di disattenzione nei confronti dell'alterità, un'incapacità d'ascolto nei riguardi della voce del prossimo. Un'incapacità che è, invero, il riflesso drammatico di un più profondo oblio, l'oblio della propria stessa voce.

> «[...] i tuoi educatori non possono essere niente altro che i tuoi liberatori» (Nietzsche 2009, 7)

Dopo il quadro appena delineato, sembrerebbe che non ci sia modo di sottrarsi ad una macchina del potere sempre più capillare, pervasiva e panottica.
In realtà uno spiraglio di luce noi lo intravediamo in un breve racconto di Michelstaedter, dal titolo *Paolino*. È una storia che narra la vicenda di un bambino, Paolino, il quale è di buona indole ed ama molto gli animali, in particolare la sua gallina. La ricopre di tutte le sue cure, pensa sempre a saziarla a sufficienza, ma egli è all'oscuro che la cuoca e sua madre fanno ingrassare l'animale unicamente per trasformarlo in un piatto prelibato.
Una volta sgozzata la gallina, Paolino scopre dolorosamente la verità e protesta contro la madre. La signora elude, però, qualunque chiarimento con il figlio e risponde seccamente: «"Paolino va' di là, questi son capricci da bambini e non da uomini"», una risposta tale da scatenare la riottosa replica del bambino: «"Ma… ma" proruppe Paolino lottando colle lagrime…"ma io non voglio – esser uomo – *allora*"» (Michelstaedter 2010, 159).
Cosa significa? E perché Carlo Michelstaedter sente qui il bisogno di evidenziare – attraverso l'utilizzo del corsivo – la parola «allora»? Quest'*allora* – come ben spiega Sergio Campailla (2010, 19)- segna l'affermazione di un'altra logica, indica una carica caustica di sovversione e di dissidenza. Esprime il rifiuto del processo di crescita nella misura in cui diventare grandi vuol dire adattarsi alla realtà così come essa è, accettare di far parte di un ingranaggio violento ed alienante, dimenticare la dimensione della progettazione e del sogno.
Paolino, con la sua «polemica di dignità» e con il suo soprassalto di responsabilità, può far traballare la dormiente sopravvivenza adattiva di tutti noi, può mostrarci l'urgente richiesta di un' «altra» educazione, di una «contro» educazione, capace di non compromettersi più con la turpe δυσπαιδαγωγία ma di prendere

a modello un filosofo: Socrate[1], uomo che – grazie alle sue martellanti domande – riusciva a «sommuovere nell'intimo» (Michelstaedter 1922, 160) ed a spronare all'identità con se stessi.

Tutto l'insegnamento socratico può, infatti, essere riassunto in tal maniera: «[…] impossessarsi del bene della propria anima, essere uguali a se stessi (esser persuasi) è necessario, vivere non è necessario!» (Ivi, 162).

Questo tipo d'educazione non fornisce risposte precostituite[2], non indirizza verso la via soporifera della μίμησις, poiché è consapevole del fatto che un vero maestro debba primariamente «seminare dubbi»[3] (ἀπορεῖν) ed esortare i propri allievi alla «cura di sé» (*epimeleia heautou*), alla formazione di una personale «stilistica dell'esistenza»[4]. Prima ed oltre i singoli *curricola studiorum*, è questa riforma morale, è questa metamorfosi del sé, ciò a cui l'istituzione scolastica dovrebbe ambire. Perché tutto il resto viene dopo, tutto è il resto è consequenziale in confronto alla rivoluzionarietà del gesto di Socrate, alla sua drastica rottura nei confronti della stolta pedagogia che considera lo studente come un mero vasum receptionis.

Per Michelstaedter – insistiamo con forza su questo – un educatore non deve passivizzare il processo d'apprendimento, ma lo deve al contrario erotizzare attraverso un recupero attivo del rapporto fra sapere e vita tale da provocare una «combustione» del palpito del cuore. Se si dimentica il cuore, se si dimentica che l'ironia socratica è anzitutto un'ironia amorosa[5], si è già fallito in partenza.

Come si può accendere il cuore? In primo luogo grazie ad un sov-

1 Michelstaedter assume come modello pedagogico la figura di Socrate, ma gli era sicuramente noto Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e la sua Escuela moderna. A Ferrer dedica infatti uno scritto intitolato *Discorso al popolo*, oggi in *La melodia del giovane divino*..

2 «Questa educazione (ed è l'unica) dà all'uomo le gambe per camminare e gli occhi per vedere: non gli dà le vie fatte, non gli fa veder date cose» (*Ibidem*).

3 Così Socrate definiva il suo compito. Cfr. Platone, *Teeteto,* 149a.

4 Con la sua insistenza al tema socratico della «cura di sé» Michelstaedter pare davvero preannunciare le successive interpretazioni critiche. Ci riferiamo, in particolare, a Patočka 2003 ed a Foucault 2011.

5 Si veda su questo Hadot 1999.

vertimento della pratica pedagogica che non intende più – lo si è appena detto – l'allievo quale un vuoto da riempire, bensì come un vuoto da aprire. Ci serviamo, a questo proposito, di alcune considerazioni di Massimo Recalcati, considerazioni che il Nostro avrebbe indubbiamente sottoscritto:

> L'apprendimento non avviene per travaso passivo da un bicchiere più pieno ad uno più vuoto, perché il modello sul quale si fonda non è mai quello di un vuoto da riempire […] – quanto di un vuoto da aprire. […] Aprire vuoti nelle teste, aprire buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima. (Recalcati 2014, 43)

Ed ancora: «I veri insegnanti […] sono quelli che hanno fatto nascere domande senza offrire risposte precostituite» (Ivi, 112). Si coglie, da questa prospettiva, la radicale antitesi rispetto alla δυσπαιδαγωγία, prima analizzata, il cui tratto precipuo risiedeva proprio nell'affanno della risposta e nella mutilazione della domanda, nell'imposizione autoritaria e catechetica di una univoca visione del mondo.

Il giovane goriziano ci dice, dunque, come occorra farla finita con l'«insegnante-padrone» per far subentrare un «insegnante-testimone» di persuasione, un uomo cioè che non porti avanti il rettorico precetto «Altro è la teoria, altro è la pratica», ma che sia – alla stessa stregua di Socrate – un esempio vivente di coerenza morale, di omofonia esistenziale.

Riteniamo, per queste ragioni, straordinariamente attuale l'idea di educazione e di insegnamento avanzata da Michelstaedter, in una scuola che ha messo sì fine al verticistico autoritarismo, ma che ha esasperato il flagello della competizione e dell'arrivismo[1], che ha sempre più svuotato il sapere della sua linfa vitale, per renderlo un quantificabile ed insulso pacco-merce, per ridurlo all'aridità di una slide.

Ebbene, in questo deficit educativo, Michelstaedter può costituire

1 E questo vale non solo fra i compagni di classe, ma anche fra gli stessi docenti.

per ogni insegnante un valido stimolo a tirar sempre fuori[1], eroticamente, la parte migliore di ogni ragazzo; può essere per tutti noi una scossa a ridestare il Paolino che siamo o siamo stati. Per avere, qui ed ora, un mondo senza né servi né padroni.

Riferimenti bibliografici

Bakunin M. (1970), *La Comune e lo Stato*, tr. it., Samonà e Savelli, Roma.
Bernardi M. (1980), *Educazione e libertà*, De Vecchi, Milano.
Bertone G. (1975), *I figli d'Italia si chiaman Balilla. Come e cosa insegnava la scuola fascista*, Guaraldi, Rimini-Firenze.
Campailla S. (2010), *Alla ricerca del tesoro che non c'è*, in C. Michelstaedter, *La melodia del giovane divino*, Adelphi, Milano.
Del Nero V. (1988), *La scuola elementare nell'italia fascista: dalle circolari ministeriali 1922-1943*, Armando, Roma.
Foucault M. (2014), *Sorvegliare e punire*, tr. it., Einaudi, Torino.
Foucault M. (2011), *Il coraggio della verità*, tr. it., Feltrinelli, Milano.
Hadot P. (1999), *Elogio di Socrate*, tr. it., Il melangolo, Genova.
Illich I. (1975), *Descolarizzare la società*, tr. it., Arnoldo Mondadori, Milano.
Michelstaedter C. (1922), *Appendici critiche*, in *La persuasione e la rettorica*, Vallecchi Editore, Firenze.
Michelstaedter C. (2007), *La persuasione e la rettorica*, Adelphi, Milano.
Michelstaedter C. (2003), *Il dialogo della salute*, Adelphi, Milano.
Michelstaedter C. (2010), *La melodia del giovane divino*, Adelphi, Milano.
Nietzsche F. (2009), *Schopenhauer come educatore*, tr. it., Adelphi Milano.
Papini G. (1912), *Carlo Michelstaedter*, in *Ventiquattro cervelli*, Puccini, Ancona.
Patočka J. (2003), *Socrate: lezioni di filosofia antica*, tr. it., Bompiani, Milano.
Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*,

1 Vale la pena ricordare l'etimologia di *educĕre* in quanto «tirar fuori ciò che sta dentro».

Einaudi, Torino.
Schopenhauer A. (2007), *Aforismi sulla saggezza della vita*, in *Parerga e paralipomena*, tr. it., Adelphi, Milano.
Starnone D. (1995), *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volentoroso*, Feltrinelli, Milano.

■ Note

Una riforma minimalista della scuola secondaria superiore

Giulio Mario Palenzona

La questione dell'accorciamento a quattro anni del percorso di studi

Nel novembre del 2013 il Miur ha avviato la sperimentazione in quattro istituti secondari del cosiddetto «liceo breve», un percorso liceale di quattro anni invece di cinque già autorizzato nelle scuole paritarie. Il tema dell'accorciamento degli studi secondari, che in Italia durano un anno di più rispetto a diversi altri paesi europei, ha suscitato la reazione fortemente polemica di chi vi ha visto un modo per tagliare cattedre riducendo l'offerta formativa agli studenti.

Un'amputazione *tout court* del corso di studi al posto di un redesign completo e di una conseguente redistribuzione di contenuti, particolarmente senza neppure un congruo e drastico taglio di obiettivi, è semplicemente follia irresponsabile. Già meno peggio sarebbe il mero anticipo del corso di studi (anche se è evidente che la tesi non sia gradita, poiché non produce risparmio). D'altra parte è chiaro che manca la volontà sia di assumersi la responsabilità di un chiaro e «coraggioso» (?) taglio dei programmi, alla luce della già scadente condizione dei diplomati attuali, sia di un completo redesign curricolare dai 5 ai 19 anni, in modo da spalmare i danni del taglio apicale.

Ma potrebbe esistere un'altra soluzione agile per salvare, come si dice, capre e cavoli: risparmio e interesse degli studenti e della società.

Da fonte Miur[1] si evince che nell'ultimo biennio, agli scrutini finali delle prime quattro classi, i non promossi direttamente a

1 http://www.istruzione.it/allegati/2014/comunicato_stampa_esiti_scrutini1314.pdf

giugno (media nazionale) sono stati del 10,3 % (2013) e del 9,6 % (2014), con rispettivamente una percentuale di rimandati costante del 25,9 %. Assumendo per ipotesi che un rimandato su cinque (proiezione assolutamente garantista) non superi lo scrutinio differito, un ulteriore 5,2 % circa di respinti si sommerebbe al circa 10 %. Si può stimare una percentuale di bocciati complessiva di circa il 15 % per anno (dal I al IV). Da ciò consegue che, ogni singolo anno, uno studente medio abbia l'85 % di probabilità di essere promosso, e che tale tasso si applichi iterativamente per quattro volte di fila.

Da questo si può cercare di modellizzare la permanenza media degli allievi nel corso di studi quinquennale[1].

Il 49,6 % (corrispondente a 0,85 • 0,85 • 0,85 • 0,85 • 0,95) degli allievi rimane sui banchi esattamente 5 anni : la durata prevista in teoria.

Il 35,0 % (corrispondente a 4 x 0,15 • 0,85 • 0,85 • 0,85 • 0,95) degli allievi rimane sui banchi esattamente 6 anni ripetendo uno dei primi 4 (il fattore quattro è dovuto al fatto che ci siano quattro distinti modi, sommabili, di ottenere questo risultato, con la bocciatura in I o in II o in III o in IV).

Il 2,61 % (corrispondente a 0,85 • 0,85 • 0,85 • 0,85 • 0,05) degli allievi rimane sui banchi ancora 6 anni ma con la bocciatura in V.

Da ciò il 37,6 % degli allievi impiega esattamente 6 anni.

Senza differenziare ulteriormente, il 12,8 % (corrispondente a 100 – 49,6 – 37,6) permane alle superiori per 7 o più anni. Si può considerare, pure cautelativamente, 7 anni per costoro.

La durata media (ponderata) dell'intero corso di studi risulta quindi ≥ 5,632 anni (corrispondente a 0,496 * 5 + 0,376 * 6 + 0,128 * 7), approssimabile a 5,66 anni (tenuto conto che 7 anni non è il massimo teorico).

Da tutto questo si evince che la mera abolizione legale della bocciatura consentirebbe di accorciare il percorso di studi medio di due terzi di anno (o di due anni ogni tre cicli). Si avrebbe quindi una riduzione media del numero di classi, e un risparmio, non

1 La quinta è caso a parte perché i dati di ammissione all'esame di stato sono scorporati dalla media precedente: è ammesso il 95,8% dei candidati, e di questi lo superano il 99,2%, per un totale di 95 % di promossi, per un risultante tasso di promozione vicino al 95%.

poi molto inferiore al caso di amputazione del corso di studi caldeggiato dai riformisti attuali. I due terzi del risultato non è disprezzabile. Ma, ed è la cosa interessante, senza dover decurtare la formazione e la preparazione degli studenti volenterosi, che invece verrebbero fortemente danneggiati dall'accorciamento non selettivo esteso anche a loro. A costoro verrà garantita la formazione attuale completa e non una formazione drasticamente[1] ridotta. L'abolizione della bocciatura consente l'accorciamento, rispetto all'attuale percorso, ma solo per gli studenti meno interessati e impegnati.
Si può prevedere, ma stavolta a pagamento, che gli studenti o le loro famiglie possano decidere autonomamente di rifrequentare. Con rette tali da coprire per intero i costi, ovviamente.
Questo provvedimento tuttavia non può essere implementato da solo, ma soltanto in associazione ad altra modifica, espressa dopo: la riforma da Voti Consociativi di Consiglio a Voti Certificativi (*accountability*).

Esami di fine ciclo

Considerato che (fonte Miur): 1) all'esame di licenza media il 99,7 % ed a quello di stato (maturità) il 99,2 % dei candidati è stato promosso; considerato anche che : 2) nella maggior parte delle università non si tiene più in alcun conto dell'esito dei suddetti, ma si ritiene di dover riselezionare i candidati con varie forme più o meno efficaci; 3) che persino il titolo di perito non consente più ipso facto l'iscrizione agli albi professionali e la firma di perizie (delegando ciò ad ulteriori esami di stato sero e di categoria e/o ad ulteriori studi post diploma); 4) considerato pure che la strategia proposta (membri tutti interni) aveva già dato prova fallimentare di sé in un passato assai recente, appare del tutto evidente che l'unica riforma degli esami di fine ciclo sia molto

1 L'entità del taglio è aggravata dal fatto che la quantità di apprendimenti è ben lungi dall'essere costante nell'arco del quinquennio. Al contrario: proprio nel quinto anno, a causa della sempre maggiore maturazione degli studenti, si riescono a veicolare molti più contenuti, ed anche quelli meno banali. Quindi quanto più tardi avviene il taglio, tanti più apprendimenti si sacrificano (senza neppure la possibilità di tentare di posticiparli e spalmarli nel proseguimento).

semplice ancorché coraggiosa: la totale abrogazione (con risparmi connessi, tra l'altro, non proprio indifferenti). Il vincolo costituzionale che li prevede espressamente può essere affrontato con la maggioranza qualificata o anche solo aggirato, con un Ddl che lo conservi di nome ma lo abolisca nella sostanza, riducendolo magari ad un «quizzone» standardizzato nazionale (con peso si spera molto basso sul voto finale), ossia una sorta di quiz simile al test che già il Ministero vorrebbe inserire al posto della terza prova.

Come potrebbe essere sostituito, in modo semplice ma efficace, l'esame di stato ? E come calcolare il relativo voto? Semplice, ammesso di riformare anche il sistema di voto precedente (vedasi Voto Certificativo ed *accountability*): mediante una media ponderata dei voti originali delle singole materie, ottenuti nell'intero corso (e non nel solo anno terminale).

Qualche dubbio sussiste se includere il solo triennio o anche il biennio nel calcolo. Questo perché se da un lato idealmente sarebbe giusto assegnare un peso, minoritario ma non trascurabile, anche al lavoro svolto nel biennio (prerequisito di quello successivo), dall'altro il biennio è generalista e non specialistico, e in quanto tale non rispecchia né le vocazioni degli studenti né appare avere un'importante spendibilità diretta, sia nel mercato del lavoro (laddove incidono le discipline di indirizzo) sia negli studi universitari o successivi, laddove invece il triennio è certamente più influente.

Soluzione 1 (radicale): media dei voti originali di tutte le materie estesa all'intero quinquennio, con pesi percentuali: 10 % – 15 % – 20 % – 25 % – 30 %

Soluzione 2 (specialistica, di indirizzo): media dei voti originali di tutte le materie estesa al solo triennio di indirizzo, con pesi percentuali : 23 % – 33 % – 44 %

Soluzione ibrida (di compromesso): media dei voti originali di tutte le materie con pesi adattati a sovra pesare il triennio : 5 % – 10 % – 20 % – 30 % – 35 %

È importante sottolineare che ai fini di rispecchiare valori oggettivi e riscontrabili, si faccia sempre riferimento ai voti originali, espressi nella scala 1 – 10 o meglio ancora 1 – 100. Estremi inclusi

Se invece della totale abolizione, si implementasse anche un «Quizzone» nazionale, si tratterebbe di assegnare un peso anche ad esso. Si potrebbe tentare con un peso della media dei voti dell'intero curricolo pari a 90 e del quizzone pari a 10, per rendere poco aleatorio l'esito.

Certificazione ed accountability *dei voti. Conciliare il sistema Invalsi ed i voti medesimi*

Un sistema di valutazione è urgente, ma è meglio l'assenza totale di valutazione piuttosto di una cattiva valutazione. Il sistema attuale è fallimentare nell'implementazione concreta, sotto quasi tutti i punti di vista. La legge prescrive all'insegnante di valutare i suoi allievi con continuità ed una distribuzione equilibrata delle valutazioni, e naturalmente in una valutazione estesa a tutte le parti importanti del programma. Inoltre, cosa ovvia, ogni disciplina esprime un suo voto. Invalsi invece si concede inaudite deroghe a questi banali e condivisibili principi.
Esso non valuta sistematicamente, ma valuta saltuariamente, con gap pluriennali che non consentono accertamenti tempestivi ed attribuzioni di responsabilità in caso di guasti. E non valuta neppure capillarmente, lascia anzi scoperta l'importantissima area di indirizzo. Ha un mero significato indicativo, generico, così com'è: sondando appena pochissime materie generaliste, e per giunta solo di tanto in tanto.
È noto inoltre che per valutare l'efficacia dell'insegnamento non ha senso fare riferimento a livelli assoluti raggiunti. Un insegnante di modeste capacità operative in un liceo con utenza d'elite in area ricca e sviluppata, «produrrà» allievi con ottimi apprendimenti in uscita. Al contrario un insegnante di superbe capacità, operante in area depressa e sotto acculturata, con utenza demotivata di un professionale, produrrà apprendimenti, in assoluto, scadenti. Valutare l'insegnante in base ai livelli assoluti dei suoi allievi, contestualizzati ma senza far la tara a tutte le variabili esterne, è destituito di ogni fondamento (ed in certa misura criminale).
Quel che si potrebbe e dovrebbe fare, invece, sarebbe la costruzio-

ne di un sistema di valutazione (esterna), capace di rilevare incrementi/decrementi relativi. Questo però è possibile a due precondizioni: (A) che tutte le discipline siano monitorizzate, nessuna esclusa e (B) che la valutazione sia almeno annuale. Solo in questo modo si possono rilevare i livelli in ingresso e in uscita, e comparare gli stessi per stimare incrementi o decrementi.

In aggiunta a ciò, ai fini di una valutazione esterna robusta e poco sensibile a fluttuazioni casuali più o meno aleatorie, sarebbe d'obbligo avvalersi della statistica per filtrare la volatilità. Il concetto di media mobile pluriennale (almeno triennale), ed oltre all'aspetto cronologico, anche una mediazione orizzontale (estesa a tutte le classi di un dato insegnante), sembrerebbe lo strumento adatto, necessario per depurare le tendenze stabili da oscillazioni aleatorie (siano esse temporali sia relative a singole classi). Questo strumento viene già utilizzato in contesti di analisi della volatilità del «valore», ad esempio per la stima delle quotazioni azionarie, in modo da depurare il trend stabile di lungo periodo, che porta l'informazione voluta, da fluttuazioni stocastiche locali e/o momentanee. È necessario che si valuti un insegnante sulla base del primo, mai delle seconde, fermo restando che si valuta soltanto la variazione relativa di livello.

Per finire, l'ultima grave manchevolezza di Invalsi 1.0 (l'attuale), versione implementata al risparmio e più dannosa che utile, è che viene di fatto richiesto al valutando di somministrare la valutazione stessa e di controllare come venga svolto il processo. È manifestamente come chiedere all'oste se il suo vino è buono. Se si ha la priorità di risparmiare sopra tutto, allora conviene accantonare l'intero carrozzone e farne a meno, come si è sempre fatto. Si è sopravvissuti a lungo anche senza. Diversamente, se lo si ritiene strategico, la preparazione dei tests, la loro somministrazione, correzione, ed ogni altro controllo, devono essere svolti da enti terzi super partes, garanzia anti cheating. Non serve a niente l'analisi statistica attuale che rivela che *some cheating took place*. Inutile chiudere i portoni quando le mucche son già scappate. Il *cheating* va prevenuto: attraverso un ente terzo. Rilevarlo a posteriori è un'inutile burla, visto che si può e si deve impedirlo a priori.

Per riassumere le parole chiave di Invalsi: valutare sempre ogni anno, tutte le materie, da parte di enti terzi; valutare incrementi relativi e non livelli assoluti,ed una volta in possesso di dati, applicare un'analisi statistica (basata sulle medie mobili almeno triennali) per filtrare le oscillazioni casuali delle misure. A quel punto si avranno a disposizione informazioni sulla capacità didattica effettiva depurate delle moltissime e importantissime variabili di contesto socioeconomico e delle normali oscillazioni temporali. E solo a quel punto si potranno distribuire incentivi o penalità.

I voti disciplinari individuali (accountability *esterna)*

È inderogabilmente necessario procedere all'abolizione dell'istituto del voto (consociativo) di consiglio. La certificazione di competenze che un qualunque voto dovrebbe rappresentare è cosa che può essere garantita soltanto attraverso ripetute prove oggettive e verifiche, non certo cosa da declassare ad una votazione finale, avulsa da qualsivoglia rilevazione, per alzata di mano. Il sapere/competenza è uno status acquisito, una qualità dello studente, oggetto di misura: non è democrazia né ha o può scimmiottarne i metodi. Non si può deliberare che tizio o caio posseggano o meno una certa competenza. O l'hanno o non l'hanno (e in quale misura, lo esprimono i voti dell'insegnante disciplinare che li ha proposti, nessun altro può averne materialmente titolo). Punto. Se la realtà si delibera a piacere, si creano surreali inconsistenze: numeri vuoti di senso mescolati con altri numeri significativi, senza che quasi nulla possa distinguerli. L'unica labile traccia si annida tra gli oscuri meandri dei verbali, nel timido dissenso dell'insegnante disciplinare che in coscienza aveva votato contro la delibera di sanatoria. Ma non è un dato tracciabile o facilmente accessibile da parte del mondo esterno che vorrebbe/dovrebbe poter usufruire dei voti come indicatori di merito e valore. Rimane un dettaglio interno sepolto nell'opaco sistema scuola. I voti votati a maggioranza non possono avere alcuna valenza certificativa, non avendo fondamento concreto, ed anzi manifestando paradossi come il fatto che un insegnante di italiano debba/possa

esprimere un giudizio su una valutazione di matematica, ambito del quale è più che possibile che ne sappia meno degli stessi studenti (ma anche viceversa naturalmente ! In questa simmetria di nonsense, infatti, nessuno ci guadagna).

Ci si deve chiedere: l'infermiere che diluisce il farmaco nella flebo, avrà avuto in chimica analitica un sei reale, sudato, o magari un due trasformato in sei da un voto di consiglio, con la motivazione che «non si può mica bocciare un ragazzo per una o due materie»?

E il geometra che fa i calcoli per la soletta strutturale, aveva un sei guadagnato in statica, progettazione o scienza dei materiali da costruzione, oppure il suo sei era fittizio e nascondeva un due dissimulato da un voto a maggioranza ? Lo stesso, fatte le dovute trasposizioni, vale in realtà per qualsiasi professione, materiale o immateriale.

È chiaro che questo è il presupposto che porta, da un punto di vista del mercato del lavoro, alla totale svalutazione dei titoli di studio, i cui numeri assumono la stessa rilevanza di un oroscopo o della lista dei numeri ritardatari al Lotto, proprio perché potenzialmente affetti da distorsioni anche pesantissime e non tracciabili. Potendo essere aleatori e «votati a maggioranza» invece che guadagnati, questi voti non trovano nessuna spendibilità pratica all'esterno dell'autoreferenzialità della scuola. Il privato non li considera di striscio, se non in negativo, neppure più l'Università li degna di uno sguardo, venendo costretta a rivalutare in proprio, in modo oggettivo (anche se spesso malamente, ed eccettuati, ovviamente, i casi di brogli accertati).

La società ha bisogno di un ripristino di veridicità sottratto alla discrezionalità di procedure burocratiche che niente hanno a vedere con la misurazione e la valutazione, e sottratto pure a logiche discorsive disapplicate (come l'adozione di «metodi democratici» nelle misure oggettive). Spesso ci si lamenta che nel mercato del lavoro regna la regola aurea della raccomandazione sopra il merito. Ed è certamente vero. Ma non è tutta la verità: la scuola non tenta di fare nulla per togliere a chi sceglie in tal modo l'alibi di ferro che, anche volendo, non si potrebbe applicare una pratica meritocratica partendo da numeri taroccati, artefatti e in

conflitto di interesse. Per disinnescare questa spirale devastante, serve prioritariamente ripristinare la veridicità dei voti. Il sistema attuale presenta la carenza di rappresentatività (delle singole discipline) di un maggioritario secco con ballottaggio. Nei casi peggiori può spazzare via quasi la metà delle discipline, perché il voto è a maggioranza semplice. Il sistema dei voti assegnati su base individuale ha la totale rappresentatività di un proporzionale puro privo di distorsioni. Non si deve trattare di esprimere un verdetto tutto/nulla, un sì o no, ma poter graduare raffinatamente il valore articolato in tutte le materie singole. Solo da ogni diverso «accordo» di note può emergere una rappresentazione veritiera di capacità e competenze di uno studente. Ed è l'unica individualizzazione significativa.

L'abolizione d'ufficio della bocciatura disinnescherebbe ogni effetto collaterale dell'abrogazione del voto di consiglio in favore di voti individuali certificativi. Nessuna materia, né più d'una, in caso di insufficienza, avrebbe il potere di sbarrare il percorso *tout court*, espellendo dalla scuola o costringendo a ripetere tutto, a prescindere, anche le cose già capite, inducendo un senso di frustrazione e di noia. Nel percorso, uguale per tutti, ognuno raccoglierebbe quanto nelle sue forze e capacità, ed avrebbe un voto finale tale da ben rappresentare il suo intero percorso. Sarebbe un numero solido ed affidabile, che un ipotetico imprenditore meritocratico potrebbe prendere in considerazione come criterio di preferenza per un'assunzione. Ed è anche questo che la scuola come servizio alla società dovrebbe garantire. I numeri delle classi sarebbero sempre abbastanza prevedibili, così come piace ai politici. E si spenderebbe persino di meno.

Autonomia o non autonomia? Il valore legale dei titoli di studio

L'abdicazione del ruolo di controllo statale in senso prescrittivo ed uniformante ha contribuito non poco ad un uso spregiudicato della conseguente *deregulation*, del vuoto lasciato. È stato tacciato come vecchiume da rottamare il doveroso mandato tradizionale a svolgere un programma, prima che a limitare il numero di insufficienze per non scomodare l'«utenza»; mandato che, oltre alla

valenza individuale per l'allievo (prerequisito alla eventuale prosecuzione degli studi), aveva una non trascurabile rilevanza nel rendere omogenei, o almeno confrontabili, i diplomi presi in zone geografiche distinte. L'autonomia è (stata) il primo passo verso il disegno deliberato teso all'abolizione del valore legale (v. dopo). Infatti, questa è l'affermazione implicita, come può uno stesso diploma, con la stessa dicitura, avere lo stesso valore se preso nel più rigoroso dei (pochi) istituti rimasti oppure in un diplomificio? Ma la domanda è sbagliata in sé, è errata nelle premesse: in realtà semplicemente non si deve permettere che esista un diplomificio. E a tal fine lo stato non può abdicare dal suo ruolo prescrittivo oltreché di controllo. Deve costringere ogni scuola della Repubblica di dato nome ad ottemperare a requisiti minimi non derogabili ed espressi in modo chiaro e non aggirabile. L'autonomia si è tradotta solo in una serie di piccole commistioni campanilistiche, clientele locali, accordi di comparaggio per la gestione torbida delle gare d'appalto. La periferia non dovrebbe gestire direttamente un solo centesimo. Lo faccia l'amministrazione centrale (e ovviamente ne risponda in caso di mala gestione, come capitò nel famigerato caso delle cosiddette «Pillole del Sapere»).

Si insegue la prospettiva dell'occupazione a chilometro zero, correndo dietro alle interessate richieste del piccolo imprenditore locale (che di suo non vuole investire un euro in formazione, essendo poco interessato ad investire in risorse umane a lungo termine); tuttavia, che piaccia o meno, il mercato del lavoro è ormai da molto tempo globalizzato. Specialmente ai giovani viene chiesto di rincorrerlo là dove, magari transitoriamente, esso si trova. Una iperspecializzazione prona ai desiderata della fabbrichetta del paese non migliora le prospettive occupazionali a lungo termine dei ragazzi. La vita purtroppo è lunga e i lavori a tempo indeterminato non sono più tali di fatto anche nei rari casi in cui lo sono ancora di nome. La scuola deve fornire una preparazione estensibile e flessibile più che direttamente spendibile «qui ed ora», a lungo termine, non obsolescente ed in ciò necessariamente di base, generica. Al di là dello stabilire se sia giusto o meno che siano i giovani a dover emigrare in cerca di lavoro, che senso può avere che la scuola si chiuda attorno al proprio campanile? Il

mito del «territorio» è una confezione vuota di sostanza concreta. Nel migliore dei casi ha un senso nei territori ricchi e prosperi. E gli altri? Il futuro cittadino di Scampia ha meno diritti di quello di Trento? La scuola dovrebbe fornire conoscenze e competenze, specie di base, fondamentali, poco deperibili e resistenti all'invecchiamento prematuro, o deve inseguire le effimere mode del paesello e del momento ?

V'è diffusa una profonda ignoranza di cosa siano la tecnologia e l'innovazione, e soprattutto di come nascano. Nel nostro paese si importano soltanto i nomi, le etichette (*Start Up*, *Spin Off* e così via) dei processi virtuosi altrui, senza capirne la natura intima o ignorandone i prerequisiti (spesso intenzionalmente, tra l'altro). Si tenta di inseguire solo la chimera della frontiera innovativa, lo stato dell'arte tecnologico, ignorando come esso si origini sempre dalla scienza di base, dalla ricerca, e da una formazione fondamentale prima che specialistica e «spendibile direttamente». Le piccole e medie imprese, per voce di Confindustria, premono per il prodotto finito direttamente utilizzabile col minimo di formazione aziendale, e se possibile facilmente licenziabile quando non più utile «qu» ed «ora». Ma non dovrebbe la scuola prioritariamente fornire strumenti per poter spendere un'intera vita nella propria carriera lavorativa, e basi per un ricorrente autoaggiornamento futuro, in un mondo che muta sempre di più e sempre più velocemente ? Come si concilia l'autonomia locale con la globalizzazione del lavoro su scala planetaria ? Non si concilia per niente … ma chi di dovere non se ne interessa. A tal fine lo stato deve redigere una lista delle proprie priorità, indi tradurle in *programmi* di studio, prescrittivi come lo erano stati un tempo. Anche ai tempi del boom economico.

Il valore legale differenziato

Rimane ugualmente anche in tal caso, seppure attenuato rispetto all'attuale far west, il nodo del valore legale dei titoli di studio. È strano che, tra le due posizioni estreme, quella dei difensori a spada tratta, che vogliono conservarlo così com'è, e quella dei detrattori intransigenti, che vorrebbero abolirlo tout court (apren-

do in tal modo una breccia al nepotismo clientelare più becero ma legalizzato, alias meritocrazia all'italiana), non sia mai stato pensato un sistema in certo modo intermedio: quello del Valore Legale Differenziato. Concetto che appare di difficile (ma non impossibile) implementazione, ma assai più utile del primo contesto (conservazione statica) e non devastante quanto il secondo contesto (abolizione).

Come sempre conviene, bisogna partire dalla realtà. Esistono scuole di serie A, B e C (per farla breve). Non è giusto, non dovrebbe essere così, ma per una serie di concause, sovente esterne alla scuola stessa (ed in ciò non governabili), *de facto* è così. E quando la realtà, pur sgradita, è quella che è, bisogna prenderne atto e regolarsi di conseguenza. Se essa dice che esiste una gamma diversificata di scuole, dalle più serie e rigorose alle più lassiste (non solo su base geografica, nelle aree metropolitane anche su base orizzontale, «classista»), bisogna creare uno strumento legale standardizzato per differenziarle. Creare il presupposto per un *ranking* nazionale, articolato in fasce o in graduatoria, ma comunque volto a riconoscere in modo aperto e onesto una realtà che non può essere cambiata unilateralmente (nel senso che nessuno può vietare la spontanea aggregazione che spinge gli studenti motivati tutti nello stesso istituto e quelli demotivati tutti in un altro : questo è incontrollabile, ma necessariamente crea una forte divergenza di livello nelle due scuole).

La soluzione è perfettamente praticabile se associata alla riforma dell'Invalsi a vero sistema di valutazione esterna. Quindi ogni scuola prenderebbe un voto su base annuale (nella mia opinione assegnando un peso prioritario al triennio professionalizzante rispetto al biennio, ed in particolare le discipline caratterizzanti di indirizzo, perché tutto ciò ha ricadute più dirette sia sull'aspetto occupazionale sia sulla prosecuzione degli studi): tale voto sarebbe un coefficiente moltiplicativo, normalizzato tra 0 ed 1 (si intende che il coefficiente zero sarebbe soltanto un caso matematico limite, perché una tale scuola andrebbe smembrata all'istante). La o le scuole migliori in assoluto, avrebbero il coefficiente 1. Quelle più scadenti un numero compreso tra 0 ed 1. Sia chiaro, su base annuale, questa è un'osservazione importante: e verreb-

be pubblicato ad esempio entro e non oltre l'inizio dell'eventuale esame di stato, o comunque la data di pubblicazione degli esiti di scrutinio. In caso di ritardo, gli scrutini andrebbero differiti sino alla disponibilità del dato nazionale annuale sul *ranking*. Appena conclusa la graduatoria nazionale delle scuole e divulgati i rispettivi coefficienti, tali coefficienti andrebbe scritti a fianco del voto di diploma.

Così il diplomato Tizio, uscito con 52 / 100 dalla scuola A, caratterizzata dal coefficiente 0,88 avrebbe un titolo del valore legale di 52 • 0,88 = 45,76 centesimi.

Invece il diplomato Caio, uscito con 76 / 100 dalla scuola C, caratterizzata dal coefficiente 0,34 avrebbe un titolo del valore legale di 76 • 0,34 = 25,84 centesimi.

Come si vede Caio, con voto finale molto superiore a Tizio, ha un titolo di valore inferiore per il fatto di averlo ottenuto in un istituto di livello estremamente scarso nel ranking.

In ciò consisterebbe il valore legale differenziato: l'integrazione tra il merito individuale relativo ed il livello comparativo dell'istituto. È del tutto evidente che solo un sistema di valutazione nazionale che risponda a tutti i requisiti indicati nella sezione dedicata a Invalsi possa assumersi una responsabilità simile. Ma bisogna apprezzare i meriti che avrebbe un simile sistema: ogni datore di lavoro potrebbe sempre valutare a colpo d'occhio, e confidare, nei numeri forniti dal sistema scolastico. Un sistema del genere chiuderebbe anche per sempre la bocca a tutti coloro che s'indignano per l'emigrazione dal sud del paese per l'annosa, sempre irrisolta ed ideologicamente impostata, questione della competizione con i celtici padani grazie ai voti gonfiati del meridione. Può essere che sia reale o meno, è irrilevante, fintantoché non si attua alcuna politica preventiva per eliminare il problema alla radice. Evidenziarlo e non far nulla è pratica oziosa. Inoltre esistono sacche di eccellenza ma anche voragini di inefficienza anche al nord, tanto che due scuole distinte di Milano potrebbero benissimo finire una in vetta e l'altra in fondo ad un'ipotetica graduatoria nazionale, e questo non è per niente un problema meno serio del dato statistico medio secondo cui la qualità al meridione è più bassa (nemmeno tanto : è certamente più marcata la

disomogeneità locale !). Il *ranking* risolverebbe tutto. Un 100 centesimi ottenuto in un diplomificio avrebbe meno valore di un 70 conquistato in una scuola top di gamma. Come è sacrosanto che sia riconosciuto. Gli studenti, dati storici alla mano, farebbero la loro scelta in autonomia. Naturalmente edotti che la serie storica sarà affidabile solo in certa misura: il loro voto di diploma verrebbe poi sposato irrevocabilmente al dato annuale aggiornato della data scuola, non alla serie storica. Non può esistere che un istituto si sieda sugli allori: se sceglie di essere nella parte alta della classifica, deve difendere e riconfermare ogni anno i suoi risultati alle rilevazioni nazionali. Così come pure non si può escludere a priori che un altro istituto con una pessima serie storica, vuoi per volontà vuoi per una serie fortuita di pensionamenti, non possa magari di punto in bianco scalare molte posizioni. Il dato della serie storica è orientativo e non può essere più di ciò, nella scelta. Poi il titolo va legato indissolubilmente al dato contestuale dell'anno appena concluso, all'attimo «fuggente».
Occorre sottolineare che questo sistema di valutazione sarebbe bene applicabile solo in associazione ad un Invalsi riformato ed anche al sistema di voto per cui è diplomato chiunque, anche con 12 centesimi o 8 centesimi. La soglia minima di 60 serve solo ad indurre i valutatori a truccare le carte. Deve essere abolita. L'importante è solo che il numero espresso sia verace e genuino. Poi saprà il mercato del lavoro farne l'uso più consono, se crede. Non è vergogna avere poco, ma guadagnato. Vergogna è solo avere qualcosa di rubato o regalato a spese altrui.

Il finanziamento privato

Chi mette i soldi non lo fa per beneficienza, ma per la prospettiva di un tornaconto. Perlomeno questo è vero in italia, anche quando vuole scimmiottare le tradizioni USA che non possiede, come quella al mecenatismo (e diciamolo, la detraibilità fiscale che lo rafforza). Meglio quindi magri ma liberi di scelta, che eventualmente grassi ma con la catena al collo dei *diktat*. Si vedono già molto chiaramente le avvisaglie nefaste di tali ingerenze, nel piccolo del Consiglio di Istituto, che in spregio agli orientamenti

didattici espressi dai Collegi dei Docenti, impongono scelte che poi vanno indirettamente o direttamente a impattare sulla didattica medesima, per quanto il Consiglio di Istituto in teoria non avrebbe nessuna giurisdizione in merito alla didattica. Solo che nel momento in cui si decide il calendario, l'articolazione settimanale e l'ora, si entra a gamba tesa nella didattica, perché la gestione del tempo scuola è forse la singola variabile più influente sulla stessa. Meglio magri e indipendenti allora, perché al di là dei tagli proposti, che sono sicuri, i finanziamenti auspicati sono aleatori, ben lungi dall'essere solo probabili. E, soprattutto, non sarebbero mai uniformemente distribuiti sul territorio nazionale. Bisogna smetterla di tentare di scimmiottare il sistema americano senza le premesse che lo sorreggono (spesso tentando di implementarne soltanto la parte che torna utile). Tolto il mecenatismo a fondo perduto, la collaborazione privato / pubblico con reciproco vantaggio in USA riguarda prevalentemente l'accademia, e quella capace di ricerca buona peraltro, tale da poter produrre brevetti e consulenze aziendali di alto livello. L'osmosi economica ricalca un appalto della ricerca e sviluppo industriale all'accademia. Insomma scenari da fantascienza per la scuola dell'obbligo, buoni solo per abbindolare un elettorato beota e in cerca di liberismo a prescindere, purché sia. Inoltre viene spesso omesso che la decantata *Ivy League* americana, in realtà è fortissimamente sostenuta da fondi federali e statali, con budget per le top five dell'ordine dei miliardi di euro annui. La sola Harvard ha un bilancio che consiste in una percentuale significativa dell'intero bilancio italiano della ricerca. L'idea di invitare gli sponsor a scuola, con nessun tornaconto apparente, suona molto come un «armiamoci e partite», ossia ove preliminarmente lo stato taglia, poi magari, eventualmente, qualcun altro subentrerà, si spera. Nessuna garanzia che lo faccia sempre o dappertutto, men che mai entrambe le cose insieme! Anzi, una chimera plausibile in nicchie veramente isolate. E laddove accadesse, le ingerenze dal finanziatore sulla prototipizzazione dei programmi a propria misura, a proprio uso e consumo piuttosto che per l'interesse generale degli studenti, sarebbe inevitabile al di là delle più roboanti garanzie. Il fatto stesso di volerne offrire non è che un mettere le mani avanti per

evitare la discussione del pericolo. Ma ciò, ahimè, non scongiura affatto tale pericolo. Lo stato non può garantire per conto terzi, specie in regime di famigerata autonomia. I patti si stipulerebbero, spesso nemmeno «in chiaro», bypassandolo, direttamente tra il finanziatore e la singola scuola. Lo stato torni a usare a modo debito le tasse, invece di dissiparle in vitalizi a condannati e pensioni d'oro e cumuli di cariche pubbliche. Invece di permettere alle amministrazioni locali di sperperarsi i fondi cassa in derivati e titoli tossici, torni a garantire il pagamento del riscaldamento, com'è stato dacché la scuola pubblica è stata messa insieme.

La scuola come centro sociale di entertainment

L'idea di voler far tamponare alla scuola troppi obiettivi contemporaneamente, come la concomitante soppressione o forte riduzione di servizi assistenziali, specie a parità di risorse o meno ancora, è da tempo prassi consolidata quanto perversa. Distoglie però l'istruzione dal proprio *core business*, dalla sua finalità centrale e più utile per la società e per il futuro. La sovrapposizione di tutti questi «mandati incompatibili» non distrae e disorganizza soltanto l'ente erogatore, bensì anche quella che oggi, con orribile terminologia, vien detta utenza. Si sta diffondendo un'idea di scuola, anche superiore, più simile a un *baby parking* 7/7 d – h 24 (anche se poi, d'inverno, si straccia la priorità didattica pur di poter chiudere il riscaldamento un giorno in più a settimana). E tra l'altro la conseguenza di ciò è una liceizzazione della laurea triennale junior ed uno spostamento perenne in avanti della preparazione seria. Ciò si traduce di fatto in una preselezione di natura censocratica, perché i ceti meno abbienti non possono resistere per così tanti anni (senza nemmeno considerare le tasse) senza che i figli possano apprendere qualcosa di solido e utile. È insensato che debba servire una laurea per fare cose che senza problemi trent'anni fa faceva un buon perito. Anche inefficiente. Ma soprattutto ingiusto, perché molte famiglie non possono più permettersi la laurea per i figli, e quindi questo pidocchioso annacquamento dei contenuti, questo allungamento di un brodo già sciapo, si tramuta in una trappola che lascia a mani vuote chi

dopo il diploma ha la giusta aspettativa di mettersi sul mercato. E invece di irrobustire il curricolo delle superiori, hanno pensato bene di amputarle, per approfondire il gap culturale tra chi deve smettere di studiare e chi può pagarsi le tasse universitarie.

Tornando alla chimera di una scuola omnicomprensiva come centro di aggregazione e di animazione, il problema non è il tentativo di utilizzare le strutture fisiche, gli edifici. Quello potrebbe ancora essere possibile. Ma bisogna tenere separati gli enti che usufruiscono degli stessi locali (garantendo in qualche modo la coabitazione senza reciproco intralcio, cosa niente affatto scontata). La struttura fisica (edificio) può certamente essere usata per organizzare attività di varia natura, purché siano organizzate e gestite da personale volontario, e siano facoltative anche per gli studenti. Diversamente si instaura quasi una proibizione ad organizzarsi autonomamente la propria vita e il proprio, inestimabile, studio individuale. Se l'edificio deve restare aperto dopo le lezioni, bene: purché non ci si faccia ancora altra scuola o estensioni di tempo scuola. La scuola *full time* che si prefigge di surrogare il contributo individuale allo studio è totalmente fallimentare. Un soggetto passivo può essere formato anche 24 ore al giorno e per 7 giorni a settimana, ma se viene disincentivato ad acquisire un metodo di studio autonomo, allora la sua formazione sarà una patina evanescente, con persistenza praticamente nulla. Ci sono, è vero, realtà sociali fortemente degradate laddove un'attività organizzata sarebbe l'unica alternativa alla strada e alla delinquenza, ma non si può generalizzare. Non va bene la stessa cura per tutti i mali, tantomeno per chi non è nemmeno malato. Se costringiamo i sani a curarsi di mali che non hanno, le medicine faranno loro del male. Agli studenti in situazioni nomali deve essere garantita una vita non troppo diversa da quella che ha forgiato le generazioni precedenti, e non riempita di attività eterodirette e da una sorta di horror vacui per il tempo libero non organizzato. Non sono tutti a rischio droga e delinquenza, da dover essere praticamente legati a scuola per non prendere brutte strade. Non lo sono neppure la maggior parte, in realtà, anche se, è noto: fa più fracasso l'albero che cade della foresta che cresce.

Quindi chi ha le gambe per reggersi da sé, e si tratta in realtà della

stragrande maggioranza dei ragazzi, non deve essere munito di stampelle e incentivato a usarle per non rischiare di usare i propri muscoli. Deve essere incentivato a correre con le sue forze. Oppure diventerà il debosciato che ha finto di essere per lungo tempo, e su cui il sistema si è terapeuticamente accanito nonostante non fosse mai stato malato. La scuola come palestra di vita non funziona se consente agli adolescenti di cullarsi nell'illusione di una bambagia protettiva, quando là fuori il mercato non conosce alcuna forma pietà e la disoccupazione giovanile vola da lungo tempo su numeri che avvicinano il 50 %, e continua a salire anche il numero dei *Neet* (*not in employment, education or training youngsters*). La scuola deve quindi tornare a svolgere, anche con durezza da tempo persa, un unico mandato, ma farlo bene : insegnare, ed attraverso l'insegnamento formare cittadini robusti e flessibili. Non tramutarsi *tout court* in un centro sociale per disadattati o nel villaggio turistico della fiera dei progetti. Per cui, nonostante possa essere utile sfruttare gli edifici in orari extrascolastici, deve esistere una netta separazione di personale tra l'uso scolastico e l'uso extrascolastico delle strutture.

La questione dell'(auto)aggiornamento

Esistono mercati veri dei servizi, con domanda vera che ricerca offerte di qualità, e che possono funzionare. E ci sono mercati inesistenti, inventati per decreto, laddove possono solo formarsi ed imperversare trust protetti dalla legge. Il mercato dell'aggiornamento attuale potrebbe esistere, è trainato da esigenze interiori di insegnanti interessati, ma è stato ostacolato dalla forte riduzione delle tutele che erano state raggiunte, conservando solo gli strumenti più minimali (le 150 ore, adatte essenzialmente ai soli corsi brevi e non tanto impegnativi, ma ben poco alle lauree e peggio ai titoli post lauream). Se ne vuole creare ex novo uno, non già trainato da una richiesta genuina della potenziale utenza, ma imposto per legge.
Si fa presto a parlare di *long life learning*. La realtà è che si vogliono fare le nozze coi fichi secchi, annunci di facciata, o peggio aprire un varco per consulenze e formatori come accadde, sotto il mini-

stro Gelmini, con le tristemente famigerate «Pillole del sapere»: appalti milionari a società di amici, per predisporre un prodotto di qualità infima e di nessuna utilità, che si reggeva soltanto sulla base di una domanda artificiale creata *ad hoc* ed appalti opachi a dir poco. In un paese come il nostro, a radicamento mafioso e diffusa malversazione, con la presenza di centri di spesa distribuita in certa misura autoreferenziali, la creazione di un mercato fittizio e protetto della formazione creerebbe una nuova casta di consulenti : un sistema marcio già in partenza, con il proliferare di prodotti inutili e scadentissimi, costosi perché in «fascia protetta». Questo rischio è assolutamente concreto. I formatori devono soltanto poter offrire il loro prodotto senza che l'utenza sia costretta a comprarlo: avrà mercato solo se interesserà qualcuno ed avrà utilità e ragionevole rapporto prezzo/qualità. In regime di mercato protetto del genere, diversamente nascono «cartelli»: uniformazione di qualità e di prezzi.

Lo stato dovrebbe finanziare, come faceva (solo in parte) per le spese per i libri, gli esami di certificazione, tipo quelle in lingua straniera, ECDL e servizi erogati già oggi da enti formatori che non sono spuntati come funghi all'arrembaggio del nuovo eldorado dei corsacci obbligatori, ma che rispondono ad una domanda preesistente.

Inoltre una palese, stridente contraddizione, si può ravvedere tra il recente furore all'aggiornamento coatto ed una OM (o forse era un DM) dell'ex ministro Gelmini che azzoppò per ragioni di spesa nel 2010 l'avanzato istituto del congedo straordinario per motivi di studio. Esso consentiva, certo solo a chi voleva e in realtà solo a chi lo meritava anche, dovendo superare prove di ammissione, periodi sabbatici di consolidamento dei saperi in attività di studio e ricerca, strutturata (in corsi, ad es. di dottorato di ricerca e post doc, e ciò si potrebbe estendere a masters e specializzazioni), senza artificiosi limiti alla replicabilità (che non sono compatibili con la presente richiesta di formazione continua). Quella si era formazione alta, degna di tal nome. E come tale era anche incompatibile col servizio, tantomeno a full time! Imparare è un mestiere quanto insegnare, per farlo bene, bisogna fare solo quello, o al limite poco dell'uno e poco dell'altro. Altrimenti si fa solo finta. Il

resto sono le già citate nozze coi fichi secchi, di cui è presumibile beneficeranno esclusivamente i formatori (magari selezionati coi criteri più balzani e disomogenei). Recentemente l'esperimento è già stato tentato con esiti atroci: quando per decreto vennero istituite le SSIS a pagamento (non pagamento simbolico, ma estremamente onerose). Tutti gli atenei, specialmente le facoltà con difficoltà ad ottenere finanziamenti per l'inconsistenza del loro contributo al progresso, inclusi anche «specialisti» poco titolati, si videro dare in pasto un nuovo mercato protetto con una platea di utenti da spolpare. E il saccheggio c'è stato, ma non c'è stata l'utilità pratica. Disciplinaristi mediocri si sono precipitati a riproporre versioni appena rimaneggiate dei corsi universitari per laureati (nemmeno per dottorandi). Tutto questo a caro prezzo. Le università sono state messe in posizione di non competizione, a causa dell'obbligatorietà surrettizia di detti corsi. È accaduto esattamente lo stesso che nel mercato protetto delle RC Auto, col crollo della qualità in assenza di competizione ed il lievitare dei prezzi. Ma almeno le SSIS erano uno strumento formalizzato e non completamente abbandonato alla creativa gestione periferica. In questo caso la deriva clientelare sarebbe ancora più devastante. La formazione dell'obbligo non può funzionare, perché non presuppone interesse genuino, proprio come non funziona la scuola dell'obbligo troppo esteso, dove gli studenti non hanno motivazione e si limitano a frequentare. Bisogna prenderne atto e limitarsi a rimuovere ostacoli per chi voglia aggiornarsi, magari anche premiarlo, ma non di più. Perché non è semplicemente possibile o efficace.

Una vera riforma non minimalista

1) La struttura intima delle classi e l'articolazione degli apprendimenti

In altri paesi sviluppati, persino in Europa, l'impostazione didattica non è *class–oriented* ma *course–oriented*.
Una classe è una «partizione» costituita da elementi ordinati su base anagrafica e si basa sul postulato (fittizio) che ogni elemen-

to di questo insieme possieda una velocità di apprendimento, ed una capacità massima di apprendimento, comparabile con gli altri (cosa già questa non vera), e che per giunta ciò si verifichi per tutte o quasi le diverse discipline contemporaneamente (assioma ai limiti della fantascienza). Secondariamente, quando, come sempre avviene, questi assiomi non sono rispettati, postula che nonostante questa inconsistenza ciascuno possa ottenere, non si sa bene come o perché, i risultati migliori possibili per sé. È stata anche inventata una parola *ad hoc*, «individualizzazione», proprio per tentare di dare sostanza a questa chimera. È molto diffusa ormai, nella nostra «cultura», la consuetudine che il solo fatto di attribuire un nome (magari inglese!) sia elemento sufficiente a conferire lo status di realtà a qualsiasi invenzione. L'individualizzazione è un obiettivo, non una realtà possibile nello senario *class–oriented*: tuttavia è un obiettivo impossibile salvo che per caso, quando cioè la classe sia al contempo abbastanza piccola ed abbastanza omogenea, da non richiedere affatto alcuna individualizzazione.

Un corso è una partizione di elementi non ordinati anagraficamente, ma per livello omogeneo e per prerequisiti omogenei. L'ammissione allo stesso infatti normalmente avviene soltanto grazie al possesso del superamento di altri corsi propedeutici, e tale propedeuticità è vincolante. Si suppone che un corso sia pure omogeneo dal punto di vista vocazionale: nel senso che chi non è interessato dovrebbe poterlo non seguire (naturalmente, volente o nolente, con conseguenti preclusioni per eventuali corsi successivi verso i quali il corso non scelto è propedeutico). L'individualizzazione a livello di corso è un concetto inapplicabile o non pertinente, nel senso che se il corso viene scelto, è chiaro che si tratti già di scelta individuale e non costrizione. Ed al contempo l'individualizzazione non occorre nella misura in cui i prerequisiti di accesso sono già stati verificati come omogenei.

La differenza che passa tra i due approcci è quella che passa tra il dare priorità alla valenza certificativa degli esiti ed alla massima efficienza di apprendimento (sia in velocità sia in quantità complessiva), in modo che garantiscano una qualche affidabilità esterna (*accountability*) ed il dare la priorità all'aspetto di socializ-

zazione, persino «ludico» della scuola.

Naturalmente nel mondo reale e non dei sogni non esiste il salvare le capre e i cavoli, di ciò bisogna essere consapevoli. Non solo non esiste approccio che valorizzi entrambi gli aspetti contemporaneamente, ma non è difficile che senza scelte chiare e nette possano fallire entrambi contemporaneamente. Vista la terribile condizione economica ed il profondo impoverimento delle «risorse umane» del paese, sembrerebbe ragionevole sospendere, almeno per qualche decennio, la tradizionale priorità alla socializzazione: smantellare le «classi», per passare ai «corsi».

I corsi consentono gradi di libertà impensabili, e ciò sia nella scansione temporale di un piano di studi, dal punto di vista dell'allievo, sia un vantaggio didattico considerevole nel poter avere in ingresso soltanto un'utenza fortemente omogenea per prerequisiti. Infatti come detto per la frequenza ad un corso (o per sostenerne l'esame), deve essere necessario avere superato tutte le propedeuticità specifiche di accesso.

La transizione tra classi (più o meno anagraficamente omogenee) ai corsi (di livello omogeneo) consente il superamento del concetto di bocciatura/promozione attuale, la polverizzazione del «tutto o niente», poiché esso si articola solo a livello di singolo corso assumendo una granularità molto fine, meno traumatica da un lato, più fedelmente rappresentativa della realtà dall'altro.

Precisando meglio: l'odierna bocciatura, che è quella correlata all'articolazione in classi, prevede di essere bocciati di tutte le materie e di un intero anno alla volta. Quanto di più inefficiente ed inutilmente penalizzante si possa immaginare. Coi corsi un allievo potrebbe invece essere respinto soltanto sulle singole materie dove non ha raggiunto livelli sufficienti, ma non su altre dove li ha ottenuti. Inoltre sarebbe molto facile anche frazionare temporalmente i corsi in sottomultipli di un anno scolastico (ad es. semestrali, quadrimestrali, trimestrali, bimestrali). In questo caso la bocciatura non sarebbe solo circoscritta in senso disciplinare, ma anche in senso temporale. Nessun allievo sarebbe più costretto alla frustrazione, alla noia, di dover ripetere cose già

viste e già comprese per un intero anno, solo per il fatto di non averne capite altre diverse.

I «corsi» non dovrebbero infatti essere necessariamente annuali, ma, di norma, coincidenti con moduli di 2, 3, 4 e 6 mesi, e solo dove necessario annuali. Potrebbero inoltre essere attivati corsi omologhi anche più volte durante lo stesso anno solare, di modo che non sia necessario aspettare un intero anno per tentare di rifrequentare, o anche soltanto ripreparare l'esame finale, di ciascun corso fallito ad un certo tentativo. Idealmente, un corso relativo a un modulo bimestrale, potrebbe venire attivato ben quattro volte nello stesso anno solare. Uno trimestrale tre. Uno semestrale, infine, tre volte ogni due anni.

Si potrebbe inoltre de sincronizzare, svincolare il requisito alla frequenza (salvo eventualmente per la prima volta) dalla possibilità di sostenere l'esame, e quindi prevedere sessioni di esame di certificazione «libere» calendarizzate molte volte all'anno, per rendere più flessibile il sistema. Si potrebbe opzionalmente svincolare l'identità dell'insegnante che ha «spiegato» alle lezioni da quella dell'insegnante «esaminator», a scelta dell'allievo. La firma sulla certificazione sarebbe soltanto quella dell'esaminatore, naturalmente.

Naturalmente, per evitare abusi e distorsioni, la possibilità di sostenere gli esami di fine modulo/corso dovrebbe essere normata, con limitazioni volte a scoraggiare un approccio *brute force* (come per i programmi *password crackers*). Ad esempio dopo due sessioni fallite dovrebbe essere impossibile iscriversi a quella consecutiva, e pause ancora più lunghe si dovrebbero inserire in caso di fallimenti ancora più ripetuti dello stesso esame, per arrivare, infine, all'impossibilità di risostenere l'esame dopo un numero massimo, non infinito (e da definire), di volte che un esame sia stato fallito. Le risorse pubbliche sono un bene condiviso che non deve essere sprecato in modo vano. Se ad esempio uno studente fallisse 5 o 6 volte (non consecutive, e a sua scelta con esaminatori diversi) uno stesso modulo, dovrebbe venire costretto senza possibili deroghe (per il suo stesso bene peraltro) a cambiare strada, perché evidentemente non è adatto a quella che penserebbe di poter intraprendere.

Oltre all'intrinseca maggiore efficacia didattica, la progettazione curricolare modulare standardizzata *course-oriented* consentirebbe anche un più fluido spostamento sia degli studenti che degli insegnanti tra diverse sedi.
Il paradigma didattico *course-oriented* porterebbe con sé facilmente un cambio di stato giuridico degli insegnanti, un'evoluzione da una titolarità di istituto (collegata ad un organico associato alla sede fisica) ad una titolarità di cattedra o di corso, in certa misura apparentata con l'abilitazione scientifica (qualcosa che certifichi uno status dell'essere, una qualità personale, piuttosto che non un legame con un edificio fisico). La titolarità di modulo sarebbe associata al fatto di poter insegnare un dato modulo in qualsiasi istituto che ritenga di attivare tale modulo. Questo sarebbe utile, forse necessario, per il fatto che i corsi sarebbero a scelta degli allievi. Di conseguenza non si potrebbero fare previsioni a priori degli organici, come con l'attuale modello basato su classi e materie obbligatorie. A parità di studenti iscritti in una data sede fisica, la materia X potrebbe ricevere tantissime adesioni, e quella Y una pesante flessione. Quindi insegnanti della materia Y dovrebbero necessariamente essere in numero minore e disposti a spostarsi su più istituti diversi.
Ma ciò è inevitabile in una scuola efficace: non si può costringere qualcuno a imparare una cosa che non gli piace, non interessa, o non ci è portato. Si può solo, ed invero si deve, impedire a chiunque di esercitare un mestiere per il quale non è completamente qualificato (e la scuola deve rimanere l'ente non aggirabile di rilascio di dette qualifiche). Quindi lo scenario suesposto, per quanto possa avere scatenato crisi di panico negli insegnanti di materie come la Y (quella del sottoscritto, la chimica, è materia odiata quanto poche altre, forse persino più della stessa matematica), alla fine troverebbe un equilibrio. Nei settori lavorativi correlati alla materia Y presto comincerebbe a crearsi una prevalenza di offerte di lavoro rispetto al numero di candidati, e contemporaneamente un incremento medio di salario per renderli più appe-

tibili. Questo fattore, dopo alcuni anni, tenderebbe a riequilibrare la tendenza a scegliere i corsi soltanto per affinità, favorendo un bilanciamento in termini di ricadute occupazionali.

L'organizzazione modulare standardizzata potrebbe avere altri utilissimi effetti «collaterali» oggi praticamente assenti. Nel sistema odierno tra i vari gradi di scuola (e accademia) si sono creati steccati ermetici, invalicabili, ma sostanzialmente artificiosi, perché gli allievi maturano per gradi e pure gradualmente incrementano il loro bagaglio di conoscenze, senza discontinuità brusche, o appunto blocchi ermetici che ostacolano l'interscambio (di contenuti, prassi, metodi etc). In Francia questo aspetto, specie nella Secondaria Superiore, è già risolto con l'*Agrégation*.

Là esistono infatti insegnanti *agrégé* che sono figure *borderline*, di raccordo tra scuola superiore ed università, tipicamente con un curriculum scientifico appropriato e superiore alla media. Sarebbe auspicabile una simile sovrapposizione parziale di ruoli a cavallo di ogni surrettizio confine tra blocchi di annualità, in modo da sfumarli e, mediante una mobilità verticale estesa (naturalmente per concorso pubblico interno, per titoli, esami o entrambi), favorire un'osmosi più profonda tra gli attuali gradi di scuola separati. Attualmente, nei rari casi in cui oggi ciò avviene (ad es. per i maestri laureati che si abilitano per le scuole medie o superiori), rimane un fenomeno di natura individuale e soprattutto il trasferimento è sempre totale, non si verifica mai una compresenza, uno sfrangia mento su più segmenti contemporanei, che invece renderebbe meno traumatico e meno inefficiente di oggi il raccordo tra i gradi di scuola. Burocraticamente l'istruzione odierna è fatta di comparti stagni come le stanze di un sommergibile. Ma gli studenti che percorrono queste stesse stanze hanno un'unica testa ed il loro percorso non è molto agevolato da cambi paradigmatici bruschi. L'esistenza di figure *borderline* abilitate a spaziare su più segmenti, costituirebbe occasione di confronto esterno tra gradi di scuola, evitando la chiusura autoreferenziale di ciascun blocco.

I compiti, perché?

Maurizio Parodi

La campagna: «Basta compiti!» ha registrato più di duemila adesioni ed è sostenuta dall'omonimo Gruppo facebook che in pochi mesi ha raccolto oltre duemilatrecento iscritti.
Lo scopo dell'iniziativa è chiaro e sinteticamente motivato nel testo della petizione.

> Chiediamo che i compiti a casa siano aboliti, nella «scuola dell'obbligo», perché:
>
> - sono inutili: le nozioni ingurgitate attraverso lo studio domestico per essere rigettate a comando (interrogazioni, verifiche...) hanno durata brevissima, non «insegnano», non lasciano il «segno»: dopo pochi mesi restano solo labili tracce della faticosa applicazione;
> - sono dannosi: procurano disagi, sofferenze soprattutto agli studenti già in difficoltà, suscitando odio per la scuola e repulsione per la cultura, oltre alla certezza, per molti studenti «diversamente dotati», della propria «naturale» inabilità allo studio;
> - sono discriminanti: avvantaggiano gli studenti avvantaggiati, quelli che hanno genitori premurosi e istruiti, e penalizzano chi vive in ambienti deprivati, aggravando, anziché «compensare», l'ingiustizia già sofferta, e costituiscono una delle ragioni, più gravi, dell'abbandono scolastico;
> - sono prevaricanti: ledono il «diritto al riposo e allo svago» (sancito dall'Articolo 24 della dichiarazione dei diritti dell'uomo) riconosciuto a tutti i lavoratori – e quello scolastico è un lavoro oneroso e spesso alienante: si danno anche nelle classi a tempo pieno, dopo 8 ore di scuola, persino nei week end e «per le vacanze»;
> - sono impropri: costringono i genitori a sostituire i docenti; senza averne le competenze professionali, nel compito più

importante, quello di insegnare a imparare (spesso devono sostituire anche i figli, facendo loro i compiti a casa);

- sono limitanti: lo svolgimento di fondamentali attività formative (che la scuola non offre: musica, sport...), oltre gli orari delle lezioni, che richiedono tempo, energie, impegno, esercizio, sono limitate o impedite dai compiti a casa;
- sono stressanti: molta parte dei conflitti, dei litigi (le urla, i pianti, le punizioni...) che avvengono tra genitori e figli riguardano lo svolgimento, meglio il tardivo o il mancato svolgimento dei compiti; quando sarebbe invece essenziale disporre di tempo libero da trascorrere insieme, serenamente;
- sono malsani: portare ogni giorno zaini pesantissimi, colmi di quadernoni e libri di testo, è nocivo per la salute, per l'integrità fisica soprattutto dei più piccoli, come dimostrato da numerose ricerche mediche.
- dalla Carta internazionale dei diritti dell'infanzia, art 31: «Gli Stati membri riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età…».

Chi crede che i compiti a casa siano utili, e valgano i sacrifici, le privazioni, lo stress famigliare che comportano, rifletta su questi pochi dati: gli studenti italiani studiano tre volte di più dei coreani che pure hanno risultati superiori nei test Ocse-Pisa; i diplomati italiani, che hanno studiato il doppio dei coetanei di altri Paesi europei, sono tra i più ignoranti, non solo d'Europa.
Allora: i compiti a casa, servono? A cosa servono?
Quasi tutti gli insegnanti italiani ritengono importante lo studio a casa; è però assai raro che chiariscano a se stessi, prima ancora che agli studenti e ai loro genitori, le ragioni di una così radicata e diffusa consuetudine. Ancor più improbabile trovare negli strumenti di documentazione in uso nelle scuole (Registri, Agende, Quaderni, Diari, Verbali…) riferimenti a scopi men che generici: non vi è traccia di una definizione puntuale, operativa degli obiettivi didattici che ci si prefigge di raggiungere attraverso lo svolgimento dei compiti a casa.
Impensabile, date le premesse, la predisposizione di appositi

strumenti di verifica, utilizzando i quali si possa stabilire se tale attività abbia prodotto gli effetti desiderati; non ci si impegna, cioè, a specificare gli indicatori (in termini di sapere, saper fare, saper essere) che dovrebbero stimare l'efficacia della procedura adottata.

Volendo essere ancora più chiari: gli insegnanti non dicono (e nemmeno scrivono) perché danno i compiti a casa, e non si attrezzano per stabilire se l'impegno sia utile, in che senso lo sia, se sia questo il solo modo o il modo migliore, il più «economico» e razionale per ottenere i risultati (quali?) attesi.

La risposta che più frequentemente ricorre, nelle rare occasioni in cui qualcuno si provi a chiedere spiegazioni in merito, è fin troppo ovvia, quasi superflua: i compiti a casa servono allo studente per imparare a memorizzare i contenuti dell'insegnamento, a riferirli nel corso dell'interrogazione e impiegarli nella prova scritta, a strutturare logicamente le informazioni, a rielaborare i dati trasmessi durante la lezione o la lettura del manuale, per imparare ad applicare le conoscenze acquisite, a dimostrarne la padronanza, insomma per apprendere, costruire, sviluppare, perfezionare il metodo di studio.

Una dichiarazione ragionevole, ancorché non dimostrata, sulle cui implicazioni difficilmente ci si sofferma e interroga.

Il metodo d'insegnamento è una cosa molto importante, quasi quanto gli stili cognitivi degli studenti.

Ormai da tempo si sostiene che per accrescere le facoltà mentali (di apprendimento), si debba disporre delle nozioni essenziali, bisogna cioè sapere, ma ben più rilevanti siano le modalità di trattamento e uso delle informazioni, e, più in generale, la capacità di gestire la risorsa apprendimento, di mobilitare strategicamente le abilità acquisite e di trasferirle in contesti nuovi e diversi, sviluppando l'acquisizione di abilità metacognitive, quelle che consentono la più rapida riconversione delle competenze, l'adeguamento più agile dei propri repertori cognitivi e comportamentali ai mutamenti dell'ambiente.

Dunque è necessario imparare, ma è fondamentale imparare a imparare.

E la scuola cosa fa?

Gli insegnanti danno i compiti a casa, perché gli studenti imparino (memorizzando le nozioni), e imparino a imparare, acquisiscano, cioè, un «metodo di studio».
Gli insegnanti spiegano e gli alunni studiano.
In altre parole, a scuola s'insegna e a casa s'impara.
Uno stupefacente paradosso.
Se davvero la capacità d'imparare è per gli individui la risorsa più preziosa, allora la scuola dovrebbe considerarla una priorità istituzionale, dovrebbe collocarla al centro della propria riflessione pedagogica, dovrebbe concentrare su di essa il massimo impegno, dispiegare tutti i mezzi disponibili e profondere le migliori energie (innanzitutto professionali), dovrebbe farne il cuore della propria mission.
Invece, a scuola s'insegna e s'impara a casa.
A scuola, è bene ribadirlo, non si insegna a imparare: si spiegano concetti, si descrivono fenomeni, si illustrano procedure, si narrano storie (Storia compresa), tutt'al più si formulano domande (spesso retoriche), s'inventano problemi (che nessuno si porrà mai, escogitati al solo scopo di crearne al discente), si svolgono temi (quasi sempre insignificanti per gli studenti), ma raramente si costruiscono o, più semplicemente, si forniscono strumenti metacognitivi. Spesso non si va oltre l'esortazione, blanda, ossessiva o terroristica: *fate attenzione* (ma cosa vuol dire?); *procedete con metodo* (quale?); *concentratevi nello studio* (come?).
Però i docenti pretendono dai loro alunni l'impiego di un metodo di studio, ne lamentano, in sede di valutazione, l'assenza o l'inadeguatezza, stigmatizzando, nei giudizi, l'incapacità degli studenti più sprovveduti, attribuendo loro per intero la causa della mancanza.
Il ragazzo non si applica, è dispersivo, non ha metodo: mai che a tali sentenze si accompagnino dichiarazioni impegnative per l'insegnante (*Io che cosa ho fatto per aiutarlo a darsi un metodo?*).
Ed è perfettamente logico: se è a casa che si impara, svolgendo appunto i «compiti» assegnati, la responsabilità del fallimento non può che essere dello studente e della sua famiglia.
Dunque il «compito» principale della scuola è di fatto delegato per intero allo studente che deve provvedervi autonomamente,

con proprie risorse: risorse «private».

Invero la scuola, al di là delle altisonanti petizioni di principio, delle rutilanti dichiarazioni d'intenti, delle edificanti enunciazioni programmatiche, si cura ben poco delle strategie metacognitive degli alunni.

La scuola di massa tende alla massificazione, è una scuola della mediocrità.

La stessa scuola elementare, alla quale pur devono essere ascritti i meriti internazionalmente riconosciuti, ben poco si cura della dimensione metacognitiva nel processo di insegnamento-apprendimento.

È vero che ormai in quasi tutte le scuole si predispongono e somministrano «prove d'ingresso» per accertare le «competenze pregresse» degli alunni (e che di fatto, ancora un altro paradosso, finiscono con il legittimare gli scarti «in uscita», giustificando con rigore quasi scientifico l'insuccesso scolastico). Ma sarebbe interessante verificare se all'accertamento del livello o, meglio, dei livelli di sviluppo cognitivo rilevati corrisponda una effettiva diversificazione dei percorsi didattici, l'attivazione di interventi di compensazione, l'impiego di mediatori didattici polivalenti; o se piuttosto non ci si limiti a fare quel che comunque si sarebbe fatto, proponendo un unico itinerario didattico per tutti i diversi destinatari, omogeneizzando forzosamente soggettività irriducibili a un modello artificiale e uniformante.

La scuola non si interroga su come gli studenti apprendono, sulle peculiari modalità di approccio al sapere che informano l'esperienza cognitiva di ciascun individuo, non aiuta a esplorare introspettivamente le proprie originali strategie apprenditive, così da poterle impiegare consapevolmente, sviluppare e integrare.

I docenti ignorano gli «stili cognitivi» degli allievi, e si limitano a un insegnamento univoco, oltreché unilaterale; non si curano di controllare la «proprietà», la fruibilità degli interventi didattici, non è compito loro: loro insegnano, sono gli studenti che devono imparare (a imparare).

Dunque la scuola, paradossalmente, non fa proprio la cosa più importante, e gli insegnanti continuano a dare i compiti a casa, infliggendo agli alunni e alle loro famiglie un onere anche molto

gravoso, tanto più pesante quanto più lo studente sia disagiato, bisognoso, solo, quanto più la sua famiglia sia indigente e deprivata.
Già perché i ragazzi che abbiano genitori premurosi e culturalmente attrezzati possono affrontare l'impegno domestico con serenità o minore insofferenza; ma per chi non trovi nelle figure parentali sostegno e sollecitudine, e magari ne debba subire la latitanza o, peggio, l'intemperanza, l'ignoranza e l'insensibilità, le difficoltà poste dallo svolgimento degli stessi compiti assumono ben altra consistenza; la fatica, spesso incomprensibile e frustrante, è incomparabilmente più dolorosa.
Ancora un paradosso: gli studenti che non hanno problemi svolgono regolarmente i compiti loro assegnati, e per questo la scuola li premia; gli studenti che invece hanno problemi (personali e/o familiari), quelli che della scuola avrebbero più bisogno, non fanno i compiti, li sbagliano, li fanno male, indisponendo i docenti che per questo li biasimano e redarguiscono, infierendo con brutti voti, note e, finalmente, la bocciatura, punendo così l'indigenza, il disagio, la sofferenza, espellendo dal «sistema» proprio chi nel «sistema» potrebbe trovare l'unica opportunità di affermazione, di affrancamento e promozione.
La scuola discrimina e mortifica chi è più svantaggiato, marginale, infelice, declinando in nuova forma l'ingiustizia, l'offesa già subita.

Vediamo di riformulare sinteticamente i termini del paradosso.
Lo svolgimento del compito avviene in assenza del docente: lo studente è abbandonato a se stesso nel momento in cui avrebbe più bisogno dell'insegnante. È una delle poche, se non l'unica occasione nella quale gli alunni si confrontino con le procedure di interpretazione, selezione, sistematizzazione delle informazioni (elaborate, è bene ribadirlo, autonomamente).
Proprio la strutturazione, la gestione di questo tipo di tecniche dovrebbero essere particolarmente curate dagli insegnanti: è nella esplicitazione, nella presa di coscienza e nello sviluppo di tali processi che dovrebbe soprattutto esprimersi la professionalità docente.

Invece gli insegnanti non ci sono.

Ci sono, nella migliore delle ipotesi, i genitori, non di rado gli insegnanti privatamente assunti, spesso nessuno.

I compiti a casa sono assegnati, dunque, agli alunni e ai loro familiari, i quali devono farsi carico, pur senza disporre delle necessarie competenze (didattiche), del compito più importante che la società affida ai docenti.

Già dalla scuola elementare le famiglie sono costrette a convivere con la ferale incombenza che affligge quotidianamente in particolar modo madri e figli, funestando anche il tempo che dovrebbe essere consacrato al riposo, all'ozio, alla ricreazione.

È la iattura dei compiti per le vacanze.

Una contraddizione in termini (un altro paradosso) giacché le vacanze sono tali, o dovrebbero esserlo, proprio perché liberano dagli affanni feriali.

Nessun'altra categoria di lavoratori (e quello scolastico è un lavoro molto impegnativo, talvolta alienante e per giunta non retribuito) accetterebbe di prolungare nel tempo libero, e meno che mai di svolgere durante le ferie, compiti professionali imposti dal datore di lavoro (o padrone che dir si voglia).

È vero che molti insegnanti, soprattutto tra quelli che operano nella scuola primaria, dedicano una parte consistente del loro tempo libero (e persino parte delle molte vacanze) all'autoformazione e all'approfondimento culturale, ma lo fanno per loro scelta, tanto più encomiabile proprio perché libera.

Sarebbe interessante registrare le reazioni della categoria se il Ministro, o peggio, un dirigente scolastico assegnasse loro compiti da svolgere obbligatoriamente durante le vacanze natalizie, pasquali o estive, riservandosi di controllarne l'esecuzione e valutarne gli esiti.

Ma è del tutto normale che a una simile pretesa debbano assoggettarsi gli scolari: *perché si esercitino e non dimentichino tutto quello che hanno imparato*.

Evidentemente si ritiene che gli apprendimenti avvenuti durante l'anno scolastico (soprattutto con lo studio domestico) siano davvero ben poco significativi, molto artificiosi, pressoché inconsistenti.

Così all'incubo feriale (*Hai fatto i compiti?, …prima fai i compiti, Non hai ancora fatto i compiti…*) si aggiunge quello festivo.
Gli insegnanti fanno finta di credere che gli alunni amministrino razionalmente i compiti delle vacanze, e si affliggano con metodo, ripartendo con rigore matematico il lavoro complessivo nei tanti giorni a disposizione (formalmente destinati alle occupazioni più libere e gradite), in un edificante esercizio di quotidiana mortificazione. Ma sanno bene che così non è (salvo casi di grave disturbo della personalità).
Gli studenti più astuti, volitivi, capaci esauriscono nei primi giorni tutti i compiti assegnati, dedicandosi poi con sollievo al godimento della meritata libertà.
I meno saggi, i più pigri, i più svogliati rinviano quotidianamente l'impegno, che in questo modo li assilla per tutta la durata delle agognate vacanze, «riducendosi agli ultimi giorni», durante i quali si impegnano in un tour de force che difficilmente risparmia i familiari; quei genitori che li hanno tormentati durante tutto il periodo della vacanza (le urla e le suppliche che si intensificano con l'approssimarsi dell'inizio delle lezioni non risparmiano neppure le spiagge meno frequentate), tormentati a loro volta dalle magistrali ingiunzioni.
Però gli alunni, come i loro insegnanti, fanno finta che i compiti siano stati svolti diligentemente e con assiduità: uno splendido esempio (davvero formativo) di ipocrisia sociale.
Naturalmente per i più disgraziati la consueta reprimenda.
Potrebbe essere istruttivo censire le modalità di trattamento, praticate da ciascun docente, degli elaborati così raccolti; i molti materiali (non solo cartacei) prodotti dai molti alunni (e dai loro genitori e/o insegnanti «privati») nelle molte ore di lavoro scolastico extrascolastico: si potrebbe poi valutarne la pregnanza didattica, il senso pedagogico, il valore formativo…
Ma che tanto disagio, per non dire sofferenza (in molti casi di questo si tratta) serva a qualche cosa, nessuno si è mai peritato di verificarlo.
È incredibile, ma nessuno ha mai dimostrato che i compiti a casa incidano in qualche misura sullo sviluppo intellettivo degli studenti; peggio: nessuno si è mai posto il problema di dimostrarlo.

Eppure i costi, in termini di benessere personale, serenità familiare, qualità della vita (e quella che si trascorre a scuola e che dalla scuola è direttamente condizionata è tanta parte, una parte sempre più grande della vita di un individuo) sono altissimi.

I docenti delle superiori nemmeno si pongono il problema; la scuola media addirittura eccelle quanto a impegno extrascolastico degli alunni: una preminenza cui non si accompagna il raggiungimento di standard di qualità rassicuranti, meno che mai eccelsi, a giudicare dalle stime internazionali (ciò dovrebbe far riflettere sull'impostazione didattica generale, sull'efficacia degli studi così come si svolgono attualmente…).

Gli insegnanti elementari talvolta si giustificano, pavidamente, affermando che sono i genitori a richiederlo e che gli alunni si devono «abituare», per non avere problemi quando saranno alla scuola media.

Sulla necessità che l'affinamento degli stili cognitivi, delle intelligenze, così come l'acquisizione di strumenti e metodi di lavoro siano (debbano diventare) l'oggetto dell'insegnamento impartito a scuola, in orario di servizio, si è già detto. Si può solo aggiungere che se a ciò fosse prioritariamente dedicata l'attività scolastica, i bambini "licenziati" potrebbero affrontare lo studio, anche nella forma in cui è inteso e praticato nella scuola media, con ben altra dotazione cognitiva (qualitativamente incomparabile rispetto a quella di cui oggi possono disporre).

La dichiarata (con sconvolgente disinvoltura) subalternità rispetto alle propensioni dei genitori, merita invece di essere attentamente considerata, giacché si tratta di un altro paradosso.

Spesso i docenti lamentano, a ragione, l'invadenza dei genitori, biasimata non meno della loro latitanza.

Capita, infatti, soprattutto nella scuola elementare, che i genitori si ritengano in diritto di insegnare agli insegnanti a insegnare, per il solo fatto di saper leggere, scrivere e far di conto, pretendendo l'applicazione delle tecniche e delle metodologie a loro più familiari (anche le più retrive).

Si tratta di una grave mancanza di considerazione professionale. Gli stessi individui si guardano bene dall'assumere il medesimo atteggiamento nei confronti del servizio offerto dal medico,

dall'idraulico o dal geometra.
Ciò dimostra che, più o meno consapevolmente, non riconoscono ai docenti una specifica idoneità (tecnica).
Ma è molto più grave che gli stessi docenti abdichino al proprio ruolo, demandino ad altri (soggetti incompetenti) decisioni di loro esclusiva competenza, accreditando di fatto un'immagine della loro funzione (istituzionale) fortemente deprofessionalizzante.
Quale altro professionista sarebbe disposto ad attribuire ai suoi utenti responsabilità in ordine agli strumenti da impiegare nello svolgimento del proprio lavoro?
Che considerazione potremmo avere di un meccanico che ci chiedesse cosa deve fare per aggiustare la nostra automobile?
È vero che la scuola deve promuovere la partecipazione delle famiglie, cercare la collaborazione dei genitori valorizzandone il contributo, ma nella chiara distinzione dei ruoli, senza svilire o rinnegare la propria identità, assumendo il proprio mandato, motivando, certo, con trasparente chiarezza, le scelte pedagogiche e organizzative che comunque le competono.
L'assenza di confini genera confusione (di ruoli, di attribuzioni, di poteri), la chiara definizione delle identità promuove il confronto ed è condizione necessaria alla collaborazione.

Tutto ciò considerato, resta irrisolta la domanda iniziale (che si rimette all'attenzione dei diretti interessati): a chi e a che cosa servono i compiti a casa?

Recensioni

■ E. Di Martino, *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*, s. e., s. l. 2014, pp. 159. Recensione di Antonio Vigilante.

Considerata fino a solo qualche anno la scelta bizzarra di qualche genitore stravagante, l'*homeschooling* o educazione parentale si sta diffondendo sensibilmente nel nostro paese, anche a causa di una crescente insoddisfazione nei confronti della scuola pubblica. Erika Di Martino, autrice del sito controscuola.it e del network educazioneparentale.org, si può considerare la pioniera dell'educazione parentale in Italia; e questo libro, significativamente autoprodotto, ne è il manifesto.
Nella percezione di chi sceglie l'educazione parentale, la scuola non è l'istituzione che continua l'azione educativa della famiglia. Tra scuola e famiglia c'è discontinuità ed opposizione. La scuola è un ambiente artificiale nel quale i bambini sono costretti a subire ritmi innaturali e rapporti inautentici. I bambini devono essere educati in famiglia dai genitori, figure con le quali nei primi anni hanno creato dei legami di attaccamento che non è possibile allentare senza conseguenze psicologiche anche gravi. Erika Di Martino cerca anche delle basi biologiche per questa tesi. Noi siamo mammiferi, e come tutti i mammiferi abbiamo bisogno di avvertire la protezione ed il calore dei nostri genitori; mandando i bambini a scuola, ci comportiamo invece come gli insetti «e sacrifichiamo i nostri figli alla collettività» (p. 12). Questo sacrificio fa sì che si abitui il bambino a sottomettere le sue esigenze a quelle della società, diventando semplici ingranaggi del sistema industriale ed aziendale.
Nella analisi di Di Martino, la scuola italiana è sospesa tra il modello autoritario tradizionale e le nuove esigenze imposte dalla società dei consumi. Il suo scopo reale non è quello di formare cittadini, ma di plasmare «buoni clienti per i grandi gruppi economici» (p. 36). Il problema della scuola pubblica è dunque quello di essere centrato non sull'individuo ed i suoi bisogni, ma sulle esigenze della collettività, intesa sia in senso politico (i governi che hanno bisogno di cittadini docili), sia in senso economico (i mercati che hanno bisogno di consumatori). Non mancano, naturalmente, docenti creativi, spinti da una autentica vocazione educativa, ma (e qui l'autrice fa riferimento anche alla sua esperienza personale di ex-docente di inglese) la loro voglia di sperimentare viene presto contrastata e spenta da mille divieti spesso pretestuosi (in scuole ospitate in edifici fatiscenti e pericolosi può

capitare di sentirsi dire che mettere i banchi a ferro di cavallo perché contrario alle norme sulla sicurezza), quando non da impedimenti oggettivi (può anche essere che non ci sia spazio nell'aula per fare una cosa semplice come mettere in cerchio non i banchi, ma le sedie).

Spiegate le ragioni che inducono a rifiutare la scuola pubblica, l'autrice offre un vero e proprio manuale di didattica domestica. Fare educazione parentale non vuol dire riprodurre a casa i metodi scolastici, usando un libro di testo e facendo lezione in base ad esso. In questo caso ci sarebbe il vantaggio unico della possibilità di personalizzare l'insegnamento, rispettando i ritmi di apprendimento in un modo che è difficile, se non impossibile a scuola, ma per il resto si riproporrebbero tutti i limiti della scuola pubblica. Le possibilità dell'educazione parentale sono attuate pienamente, invece, ricorrendo ad una didattica basata sull'esperienza, che ricorre, quale mezzo di apprendimento, non al libro di testo, ma a tutto ciò che offre il territorio: dall'ambiente naturale a quello cittadino, con le sue risorse culturali (biblioteche, musei, botteghe).

Nonostante le innegabili capacità argomentative di De Martino, qualche dubbio sull'educazione parentale resta anche in chi non è pregiudizialmente contrario all'educazione parentale. Per fare educazione parentale occorre che uno o entrambi i genitori abbiano molto tempo a disposizione; cosa che si verifica raramente, se entrambi lavorano. Più facile organizzarsi se uno dei due genitori resta a casa ad occuparsi dei figli; e, per quanto nulla vieti che si tratti del padre, è molto più probabile, considerato il contesto sociale e culturale italiano, che a farlo sia la donna. La quale dunque viene ricondotta al suo ruolo tradizionale di madre, cui si aggiunge quello di educatrice a tempo pieno. Si tratta, naturalmente, di una libera scelta; ma è una scelta che implica una accusa, nemmeno troppo velata, agli altri genitori: per perseguire le proprie carriere lavorative affidano i figli ad una istituzione che non solo non è in grado di educarli, ma li danneggia psicologicamente.

Oltre che tempo, l'educazione parentale richiede competenze. Pur con tutti i suoi limiti, la scuola ha il vantaggio di affidare l'istruzione a persone le cui competenze sono documentate. E, nel caso in cui sia un incompetente nonostante gli attestati, il docente compie comunque il suo lavoro sotto lo sguardo di molteplici soggetti: gli studenti, i colleghi, il dirigente, le famiglie. Ciò rende più facile individuare chi è incompetente e prendere provvedimenti. Male che vada, lo studente che sia incappato in un pes-

simo docente può cambiare classe, o scuola. Ma la famiglia è un luogo chiuso. Nel caso dell'educazione parentale, chi salverà un bambino da un genitore incompetente e velleitario?
C'è poi un terzo rischio, anche più grave, benché ancora poco presente in Italia. Dei genitori fondamentalisti religiosi possono desiderare di non mandare i figli alla scuola pubblica perché la ritengono troppo laica. Intendono educare i figli a casa per trasmettere loro, intatta e priva di qualsiasi sbavatura, la loro visione religiosa. Anche in questo caso, chi salva il bambino da due genitori fondamentalisti? Con tutti i suoi limiti (anche riguardanti la laicità), la scuola resta il luogo in cui risuonano voci diverse, in cui il bambino prima ed il ragazzo poi può confrontarsi con punti di vista diversi rispetto a quelli del suo ambiente sociale.

■ G. Germani, *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2014, pp. 173. | S. Viviani, *L'intelligenza inattesa. Interiorità e meditazione a scuola,* Edizioni ETS, Pisa 2014, pp. 109. Recensione di Antonio Vigilante.

Nel documento intitolato un po' pomposamente *La Buona Scuola,* che contiene il piano di riforma della scuola dell'attuale governo, si legge che occorre una scuola «che sviluppi nei ragazzi la curiosità per il mondo e il pensiero critico» e che «stimoli la loro creatività e li incoraggi a fare cose con le proprie mani nell'era digitale». Ottimo. Ma a quale scopo? Quale è il fine della *buona scuola*? Bisogna investire sulla scuola perché essa, si legge, è «la leva più efficace per tornare a crescere». Parole che ai più sembreranno di assoluto buon senso; parole che si possono leggere nei documenti della scuola elaborati dai governi degli ultimi decenni. Eppure sono parole che hanno in realtà un carattere ideologico. C'è dietro quelle parole una concezione dell'economia e una concezione dei rapporti tra economia ed educazione. Esprimono l'ideologia della crescita illimitata, propria del capitalismo, e l'idea che l'educazione debba essere sottomessa alle esigenze del sistema economico. Entrambe le cose possono essere messe in discussione. Contro l'ideologia della crescita c'è il progetto della decrescita; contro l'educazione asservita al capitalismo si leva la voce di quanti ritengono che educazione autentica sia la formazione dell'individuo in vista della felicità sua e della comunità, non della crescita economica (una crescita che, come ormai sappiamo bene, non significa affatto felicità né vero benessere).

Tra queste voci un ruolo di primo piano va riconosciuto a Valentino Giacomin, di cui questo libro ricostruisce il pensiero e l'esperienza pedagogica, ancora quasi del tutto ignorati in Italia.

Giacomin comincia come maestro elementare nella provincia di Treviso, negli anni Settanta, dove constata subito i problemi della scuola tradizionale: disattenzione, irrequietezza degli studenti, scarsa efficacia dell'insegnamento. In seguito ad un ricovero in ospedale comincia una ricerca interiore che lo porta ad approfondire il pensiero orientale. La sua maturazione spirituale gli consente di cogliere anche il limite di una educazione scolastica centrata tutta sull'aspetto culturale ed intellettuale, e per nulla su quello esistenziale. Di qui la prima, difficile sperimentazione di pratiche meditative nella scuola pubblica. Siamo ormai negli anni Ottanta, il decennio del dilagare del consumismo, del cattivo gusto televisivo, della rincorsa al denaro ed al successo. Le resistenze non sono poche, ma la determinazione di Giacomin ed il sostegno di burocrati sensibili ed aperti consentono di portare avanti la sperimentazione per cinque anni. Nasce così il *Progetto Alice*, i cui primi risultati sono assolutamente incoraggianti: gli studenti maturano una maggiore consapevolezza ed una migliore capacità di attenzione, che influiscono positivamente sul profitto. Ma l'Italia non è il paese più adatto per portare avanti una sperimentazione simile. Chiesto il pensionamento nel '91, Giacomin si mette alla ricerca di un paese in cui creare una scuola pensata secondo la concezione pedagogica che è ormai venuta maturando. Lo trova in India, dove nel 1994 inaugura la Universal Education School, che oggi è una istituzione scolastica che va dalla scuola materna fino all'università, con un corso di pedagogia. Altre sedi sono state aperte in diversi stati indiani, ed insegnanti formati sul metodo Alice lo hanno esportato in tutto il mondo.

Quella di Giacomin è una pedagogia della felicità. Nella società capitalistica, la felicità è stata soppiantata dal benessere: è convinzione diffusa che per essere felici sia necessario possedere molte cose, soddisfare i propri bisogni necessari e non necessari, acquisire uno status sociale. Tutte cose, cioè, che vanno nella direzione della crescita dell'ego. Attraverso la sua ricerca spirituale Giacomin giunge a rovesciare questa visione del mondo. Si è felici non se si accresce il proprio ego, ma se al contrario lo si apre ad altro. Il soggetto che si contrappone all'altro (all'altro essere umano, agli animali, alla natura), il soggetto in competizione del capitalismo, il soggetto di dominio è necessariamente un soggetto infelice. La dimensione propria della felicità è la dimensione transpersonale.

Il percorso che conduce l'ego oltre sé stesso è simboleggiato dai miti di molte religioni, mentre alla coscienza dell'uomo e della donna occidentali, che credono di esserci emancipati dalla religione e dal mito, tutto ciò sembra appartenere a ciò che con disprezzo squalificano come *misticismo*. In realtà è la stessa scienza che mostra l'insostenibilità tanto della visione corrente del mondo (fisica quantistica) quanto della percezione corrente del soggetto (neuroscienze). A ragione dunque Giacomin afferma che non si tratta di religione («io non parlo di religione, ma di conoscenza»: p. 80). È un discorso che attraversa e mette in dialogo le religioni, i miti, la scienza; è una pedagogia transpersonale che è anche interculturale e interdisciplinare. E, inevitabilmente, ha un risvolto politico ed economico.

Impegnata nel movimento per la Decrescita Felice, l'autrice di questo libro sottolinea il rapporto tra un'educazione transpersonale ed una politica-economia che superi il modello capitalistico. Il sovrano del Bhutan, ricorda, ha creato nel 1972 il concetto di Felicità Nazionale Complessiva, contrapposta al Prodotto Interno Lordo, ispirando ad essa le politiche del suo governo. Nel 2009 si è tenuto nel paese un grande congresso per gettare le basi del nuovo sistema educativo nazionale. Tra i venticinque esperti mondiali invitati l'unico europeo è stato Valentino Giacomin. Una dimostrazione del riconoscimento che la pedagogia di Giacomin ottiene nel mondo, ovunque non costituiscano un dogma i modelli pedagogico-economici occidentali; un riconoscimento confermato anche dall'apprezzamento del Dalai Lama, sostenitore dell'*Alice Project* ed autore della prefazione a questo libro (tratta da un discorso tenuto alla Universal Education School).

L'autrice di questo libro non è una pedagogista accademica: anche per questo, forse, riesce a restituire al lettore con freschezza il messaggio di Giacomin. Si spera che sia l'inizio di una (ri)scoperta del suo lavoro, la favorisca la circolazione delle sue opere e la sperimentazione del suo metodo, anche se permangono nel nostro paese – e forse si sono anche aggravati con gli anni – tutti quegli ostacoli ed impedimenti culturali e burocratici che hanno indotto Giacomin ad andare a sperimentare il suo metodo altrove.

Una sperimentazione che va nella direzione del lavoro di Giacomin, anche se si è sviluppata autonomamente, è quella di Stefano Viviani, documentata nel libro *L'intelligenza inattesa*. Come si legge nei ringraziamenti, il libro «è ispirato all'opera di Roberto Assagioli, fondatore della psicosintesi, delle cui intuizioni in campo pedagogico intende essere una ripresa e uno dei possibili sviluppi».

Assagioli non ha mai sviluppato in modo completo le sue idee in campo educativo, ma tutta la psicosintesi può essere interpretata in chiave pedagogica, indicando un percorso di autoeducazione e realizzazione interiore. L'esperienza che Viviani documenta nel suo libro non costuituisce tuttavia la fredda applicazione di una teoria. Dalla psicosintesi l'autore ha imparato l'importanza dell'interiorità, ed è questo il centro della sua sperimentazione. Come Giacomin, Viviani crea nell'aula scolastica uno spazio per l'interiorità, seguendo quella che chiama «pedagogia del riconoscimento interiore» (p. 31). All'inizio ci sono semplici esercizi di rilassamento, ad occhi chiusi. Ma quella che Viviani propone non è una meditazione individuale, bensì il confronto in aula su temi esistenziali. A scuola gli studenti raramente hanno la possibilità di parlare di confrontarsi su questioni che pure sono essenziali per la loro crescita. Cos'è, ad esempio, la felicità? Studieranno il tema in Aristotele, e ripeteranno le sue conclusioni all'interrogazione; nella migliore delle ipotesi saranno invitati anche dal docente a dire cosa ne pensano delle conclusioni di Aristotele: ma cosa diversa è discutere insieme liberamente, senza riferimenti a dottrine o teorie studiare, bensì partendo dalla propria esperienza ed avviando, attraverso la riflessione di gruppo, la ricerca individuale. Il libro di Viviani è, per gran parte, la trascrizione di queste discussioni di classe (ma in questo caso sarebbe opportuno parlare, più che di classi, di vere *comunità di ricerca*) sui temi della felicità, della giustizia, dell'identità e dell'alterità, eccetera. Colpiscono la maturità, la serietà, la profondità degli interventi dei ragazzi. Non bisogna sorprendersene. Chiunque abbia provato a mettere degli studenti in dialogo, può verificare che ciò fa emergere in loro potenzialità inespresse: e spesso sono proprio quelli che normalmente sembrano disinteressati, indifferenti alle lezioni ordinarie, a dare il contributo maggiore.

Viviani conclude il suo libro con un «Piccolo decalogo pedagogico» pieno di buon senso: fermarsi, ascoltare e guardare i ragazzi, creare uno spazio per l'interiorità, lavorare su sé stessi, incarnare le qualità che si desidera sviluppare negli studenti, evitare giudizi negativi e svilenti, guidare al riconoscimento interiore, accendere la passione, procedere con lentezza ed attendere, non perseguire alcuno scopo. È quest'ultimo punto che mostra il carattere quietamente rivoluzionario di un simile approccio. «L'esperienza descritta in queste pagine – scrive – dimostra che lo sviluppo di quelle abilità e competenze che tanto ossessionano l'odierna didattica per obiettivi si produce in modo naturale occupandosi di tutt'altro. Se

questo è vero, abilità e competenze dovrebbero essere concepite non tanto come obiettivi ma come conseguenze, conseguenze di qualcos'altro. Questo "qualcos'altro" è lo sviluppo di quella dimensione interiore, che sola può garantire frutti autentici e duraturi» (p. 106). Il problema (e la ragione per cui un approccio pedagogico simile, per quanto conduca a risultati positivi oggettivamente misurabili) è che questo «qualcos'altro» non è compatibile con gli obiettivi occulti di una didattica per competenze, che mira ad avere lavoratori formati in modo capillare in base alle esigenze del mercato, e non persone dotate di interiorità, di riflessività, di capacità di dialogo autentico.

■ L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo,* FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 252. Recensione di Antonio Vigilante.

Dopo aver combattuto il Regime dalla posizione teorica del liberal-socialismo e della nonviolenza, alla fine del fascismo Aldo Capitini prese una via che lo condannò all'isolamento, ma che oggi appare profetica. Si accorse che quella che si stava creando sarebbe stata una democrazia dei partiti – *partitocrazia*, la si sarebbe chiamata – nella quale il potere, formalmente affidato al popolo, sarebbe stato in realtà concentrato nelle mani di pochi. La sua via alternativa era, invece, quella dell'*omnicrazia*, del potere effettivo di tutti. Omnicrazia che non è altro dalla democrazia, ma ne costituisce la realizzazione più piena.
Sulla concezione della democrazia in Capitini, e sul rapporto tra democrazia ed educazione, è centrato questo studio di Livia Romano, ricercatrice presso l'Università di Palermo. Per il filosofo perugino, non è possibile praticare la democrazia, almeno nel senso più pieno ed autentico, senza legarla ad altre due cose: l'educazione e la religione. Politica ed educazione, connessi tra loro, sono in Capitini legati a loro volta alla religione, che è il nucleo vivo del suo pensiero e della sua prassi. Comprendere Capitini vuol dire comprendere la sua particolarissima religione.
L'autrice sottolinea come la religione capitiniana, nonostante la polemica con la Chiesa cattolica, non sia anti-cristiana, ma piuttosto post-cristiana (p. 79). La formula è adeguata, purché sia chiaro che post-cristiano vuol dire, comunque, non cristiano. Essere cristiani vuol dire credere nella divinità del Cristo e nella sua missione salvifica. Per Capitini, invece, Gesù è un essere umano come

gli altri, anche se dotato di qualità umane e spirituali eccezionali. Se si vuole trovare un aggancio nella tradizione cristiana, bisogna far riferimento all'unitarianesimo, che nega la divinità del Cristo e la Trinità. Occorre subito precisare, però, che l'unitarianesimo mantiene comunque l'idea di Dio, che in Capitini invece diventa problematica: la compresenza non è Dio nel senso tradizionale. Il *post* del post-cristianesimo va inteso dunque nel senso più pieno: il cristianesimo, soprattutto nella sua esangue e decadente forma cattolica, è una cosa che deve essere superata. Le radici della crisi della civiltà vanno ricercate per il filosofo perugino nella crisi religiosa. Quello di cui c'è bisogno è una nuova affermazione religiosa, in grado di combattere il prevalere dell'individualismo e del materialismo. Ma questa nuova affermazione non può avvenire riprendendo la via della religione tradizionale, che tanto male ha fatto con il suo dogmatismo, i miti, le superstizioni, l'autoritarismo.

Per Livia Romano il pensiero religioso di Capitini va interpretato come un «misticismo pratico» (p. 94 segg). È una formula che va considerata con attenzione. L'essenza del misticismo è l'unione con Dio attraverso il superamento dell'ego. Quest'ultimo aspetto è l'elemento essenziale, al punto che si può parlare anche di una mistica ateistica per quegli autori (si pensi a Fritz Mauthner o al nostro Giuseppe Rensi) che pur negando Dio affermano la necessità di trascendere l'ego. In Capitini invece è molto forte il senso dell'individualità, che va preservata contro ogni totalità. È questa la sua obiezione contro l'idealismo e lo storicismo, filosofie del Tutto alle quali contrappone il Tu-Tutti, una totalità fatta di identità, di volti e di storie. La formula del «misticismo pratico» ha il vantaggio di sottolineare il significato religioso che in Capitini ha la prassi etico-politica, ma può far pensare ad un estinguersi della soggettività nel Divino che in lui non c'è. Quella che Capitini ha cercato per decenni è stata una esperienza religiosa nuova, altra rispetto alla tradizione occidentale. Per questa nuova esperienza ha cercato parole nuove, prima fra tutte *persuasione*, ripresa da Michelstaedter e reinterpretata in senso più strettamente religioso. È anche da considerare che il termine *misticismo* rimanda all'idea di mistero, mentre la persuasione religiosa capitiniana vuole affrancarsi interamente da ogni mistero, da ogni voluta oscurità. Resta un velo di non conoscenza relativo all'operare della compresenza (in che modo accade che il singolo venga preservato nella compresenza anche dopo la morte? in che modo la compresenza trasformerà il mondo? quando accadrà?),

ma si tratta di una non conoscenza che riguarda questioni in fondo inessenziali (come le domande metafisiche cui il Buddha si rifiutava di rispondere), mentre il centro della persuasione religiosa è nella prassi chiara, luminosa dell'apertura amorevole ad ogni essere vivente. Una prassi che, nota l'autrice, esige un certo distacco dal mondo, che ci appare inaccettabile con i suoi limiti ed il male che lo attraversa; ma è un distacco che non conduce alla negazione ed all'ascesi, bensì all'impegno (etico, educativo, politico) per trasformare il mondo e liberarlo dai suoi limiti. In questo senso il misticismo capitiniano, per l'autrice, è anche un *misticismo paidetico*, poiché la tramutazione del mondo «richiede nuove prassi educative» (p. 141). I due momenti di questo misticismo paidetico sono quello della cura di sé, della propria interiorità, e quello dell'apertura all'altro. Particolare significato ha in Capitini l'incontro con quell'altro particolare che è il bambino. Egli rappresenta una differenza profonda: non ancora «civilizzato», egli appartiene alla realtà liberata, con la sua presenza annuncia la possibilità della tramutazione; e compito dell'educazione è in primo luogo quello di non spegnere questa differenza, ma al contrario di valorizzarla, di farne un'occasione di cambiamento per tutti. Nella relazione educativa, il maestro riceve dal bambino questa apertura, mentre gli consegna i valori creati dall'umanità nel corso della sua storia. È questo scambio reciproco che fa della relazione educativa, così come è concepita da Capitini, una relazione viva, dinamica, ben lontana dalla passivizzazione dell'educazione tradizionale.

Spinta dalla propria sensibilità, l'autrice sottolinea che quella di Capitini è una pedagogia «anticipatamente interculturale» che supera il «logocentrismo occidentale» per aprirsi al pensiero orientale (p. 216). Una apertura che l'autrice ritiene legata all'influenza di Piero Martinetti (p. 37). Occorre notare tuttavia che, se Martinetti possedeva una conoscenza approfondita del pensiero orientale e segnatamente indiano, lo stesso non si può dire per Capitini, le cui informazioni appaiono sempre di seconda mano. Manca in lui, per questi limiti, una vera e propria filosofia interculturale, anche se sono tutt'alto che infrequenti, nei suoi scritti, i riferimenti all'Oriente; non manca, invece, la consapevolezza della *necessità* di una filosofia interculturale. Del resto, Capitini è il filosofo dell'*apertura*, intesa anche come apertura etico-religiosa all'altro (compreso il vivente non umano), ma anche come apertura culturale (è noto il suo impegno per il dialogo Oriente/Occidente). Questa concezione dell'educazione sembra essere

viziata da una ipoteca religiosa, che fa aggio sulla scientificità che dovrebbe caratterizzare la riflessione e la prassi pedagogica. L'autrice mostra invece efficemente come il carattere aperto della religione capitiniana offra la possibilità di pensare un'educazione che sia rigorosamente laica, senza però marginalizzare l'esperienza del sacro. Proprio perché si pone al di fuori delle chiese e della stessa distinzione tra credenti ed atei, l'esperienza capitiniana indica la possibilità di una via religiosa al tempo stesso aconfessionale, adogmatica, pluralistica, che può costituire una sorta di base comune per il dialogo tra fedi diverse.

Quella di Capitini è una pedagogia del dialogo che getta ponti tra differenze che sembrano inconciliabili: laicità e fede, Oriente ed Occidente, e così via. Affinché il dialogo sia possibile, occorre ripensare lo stesso essere umano come essere dialogico, combattendo l'individualismo e l'egolatria propri della società capitalistica e consumistica. Già negli *Elementi di un'esperienza religiosa* (1937) Capitini ha colto nell'individualismo uno dei mali peggiori del suo e del nostro tempo. La filosofia-prassi della compresenza mira esattamente a questo: a rinsaldare i legami tra esseri umani e, cosa notevolissima, tra gli umani e gli altri esseri viventi (con l'aggiunta, essenziale per Capitini anche se incompresa da molti, del legame tra i vivi ed i morti). Senza questa apertura, senza il senso della comune appartenenza, senza il riconoscimento dei legami che ci avvincono non solo al prossimo, ma anche al più lontano, la democrazia non è possibile. Va ricercata qui la ragione di quella degenerazine della democrazia in partitocrazia che caratterizza tanto la prima quanto la seconda Repubblica. Una società individualistica avrà una classe politica di cinici affaristi, intenti al bene proprio e indifferenti al bene comune. La costruzione (per noi: ricostruzione) della democrazia passa dunque attraverso la ri-educazione del soggetto. Sono evidenti le insufficienze della cosiddetta *educazione civica* (o *educazione alla cittadinanza*), se non si contesta quell'individualismo che caratterizza la stessa scuola in una società capitalistica. Capitini non è stato solo un maestro di cittadinanza attiva, attraverso la straordinaria, anche se non duratura, esperienza dei Centri di Orientamento Sociale, ma è stato anche consapevole dei limiti della concezione comune di cittadinanza. Come nota l'autrice, è insufficiente la cittadinanza nazionale in una società globalizzata; occorre una «nuova cittadinanza che può essere definita in molteplici modi: cosmopolitica, mondiale, internazionale, planetaria» (p. 209). Basta considerare quello che è la nostra società, con le chiusure identitarie, la xeno-

fobia, il prevalere degli interessi nazionali su ogni altra considerazione, e quello che è la scuola, con la falsa laicità dei crocifissi alle pareti, l'insegnamento della religione cattolica, l'indifferenza alle culture altre (nessun grande classico della letteratura, della filosofia, della religione giapponese, cinese, indiana viene studiato nella scuola italiana) per constatare quanto siamo lontani da questa meta. La quale non per questo cessa tuttavia di essere una meta urgente. Livia Romano mostra quale contributo può offrire la pedagogia di Aldo Capitini a questo compito, dal quale dipende non solo la nostra democrazia, ma il futuro stesso dell'umanità.

■ R. Palma, *La facile felicità. Crescere insieme in una democrazia affettiva,* GoWare, Firenze 2014 (ebook). Recensione di Antonio Vigilante.

Un tema che dovrebbe essere sempre al centro della riflessione pedagogica è quello del rapporto tra educazione e violenza. Un rapporto che non è difficile da individuare nel passato. In nome dell'educazione si sono giustificate le peggiori violenze fisiche sui bambini (la frusta per molto tempo è stato uno strumento che identificava quasi l'insegnante) e le più gravi forme di oppressione istituzionale. Meno visibili sono le diverse forme di violenza che i bambini e gli adolescenti subiscono oggi, in una società che parla di diritti dell'infanzia e che apparentemente considera i bambini dei soggetti da proteggere da ogni forma di abuso. Non si tratta della persistente violenza fisica (molti genitori italiani ritengono ancora che lo schiaffo sia un metodo educativo accettabile), quanto di quel maltrattamento costante che deriva dal fatto di considerare il bambino come un *soggetto minore*. Da anni la ricerca di Renato Palma, psicoterapeuta già autore di un libro dal titolo significativo come *I sì che aiutano a crescere* (una risposta al più noto *I no che aiutano a crescere* di Asha Philipps), si è concentrata su quella che chiama *democrazia affettiva*, che dovrebbe caratterizzare le relazioni educative. Una democrazia è fondata sulla pari dignità di tutti. Ma i bambini sono compresi? Si direbbe di no. Ai bambini si fanno ordinariamente cose che, se venissero fatte agli adulti, farebbero gridare alla discriminazione ed alla violenza. Il bambino è l'unico soggetto la cui volontà non merita rispetto. Non gli si riconosce, nota Palma, il diritto elementare di avere preferenze: di scegliere quando mangiare o dormire, ad esempio.

È convinzione diffusa che assecondare le preferenze del bambino significhi viziarlo, e che una certa dose di frustrazione sia indispensabile per una buona educazione. Educare diventa così un braccio di ferro tra il bambino che cerca di affermare le proprie preferenze e l'adulto che gli impone la sua volontà. Si chiede Palma: «Come sarebbe la nostra vita se, dopo aver dovuto lottare con i nostri genitori, decidessimo di non lottare con i nostri figli?». La risposta è che una *democrazia affettiva*, ossia un contesto relazionale nel quale il bambino sia considerato un soggetto in diritto di esprimere preferenze, in cui si tenga conto della sua volontà e si negozino con lui le scelte, rende migliore il mondo stesso degli adulti, oltre a favorire una crescita serena dei bambini.

Il conflitto tra adulto e bambino non può finire che in due modi: o vince l'adulto, o vince il bambino. Difficile dire quale dei due esiti sia peggiore. Se vince l'adulto, il bambino appare esteriormente educato, ma in realtà è infelice, perché ha rinunciato ad ottenere riconoscimento presso i suoi adulti di riferimento. Ma può anche essere che sia il bambino a vincere, e diventi (cosa tutt'altro che infrequente) un despota dei propri genitori. Buona parte della letteratura pedagogica di maggior successo si occupa di insegnare a genitori o insegnanti in che modo vincere la partita. Si tratta, spesso, di metodi apparentemente tutt'altro che violenti, e perfino democratici, ma che non discutono l'assunto di base: che il bambino debba fare quello che dice l'adulto. Palma ci mostra una via alternativa. Non stare nel conflitto, e cercare il modo migliore per vincerlo, ma creare situazioni non conflittuali, relazioni armoniche e soddisfacenti. Il valore-guida di queste relazioni è quello della generosità. Contrariamente a quello che molti credono, i bambini per Palma sono generosi, nel senso che sono interessati a venire incontro agli adulti ed a cooperare con loro. L'adulto deve venire a sua volta incontro al bambino con la sua generosità educativa e con intelligenza affettiva.

Chi è quotidianamente preso, impegnato in una relazione educativa, che sia genitore o docente, protesterà forse che si tratta di una analisi un po' astratta, e che nella concretezza dell'educazione si presentano mille quotidiani conflitti, che non sempre è possibile evitare né risolvere in modo soddisfacente per tutti. Difficile negarlo. Ma è importante tener ferme due cose. La prima è che la violenza, sia fisica che psicologica o verbale (ed è importante il concetto di *maltrattamento*, usato da Palma), non può essere mai una risorsa educativa. Bandire del tutto qualsiasi forma di violenza da una relazione educativa è impresa che riuscirà a pochi; ma

è importante che un educatore riconosca il maltrattamento che ha operato come tale – come una debolezza e un errore – e non lo rivendichi invece come una scelta educativa. La seconda cosa è che il problema dell'educazione non può essere risolto fino a quando la si considera come qualcosa che qualcuno fa a qualcun altro. Educare vuol dire, invece, fare cose insieme. Non è un condurre, ma un condursi insieme. Il libretto di Renato Palma, con grande semplicità e senza la zavorra citazionista dei libri accademici, offre più di qualche elemento utile per ripensare la nostra prassi educativa a partire dalla relazione.

Gli autori

Emanuela Annaloro
Nata a Palermo nel 1977. Insegna italiano e storia alle scuole superiori. È dottore di ricerca presso l'Università di Siena in Letteratura italiana. Ha scritto saggi di critica, teoria letteraria e didattica dell'italiano. Nelle sue ricerche si è occupata principalmente di Aldo Palazzeschi, critica tematica e storia degli intellettuali. È caporedattrice del sito www.laletteraturaenoi.it, pubblicato dall'editore G.B. Palumbo.

Isabella Bennardi
Insegnante di sostegno presso l'istituto Santa Chiara di Brindisi.

Raffaella De Rosa
Laureata in Pedagogia, è docente di lettere presso una scuola secondaria di primo grado a Bolzano. Referente di Pedagogia dei Genitori nella sua scuola e membro dello staff presso la Sovrintendenza scolastica di Bolzano, lavora al progetto da dieci anni. È attiva nel comitato dell'associazione Dante Alighieri, esaminatrice per le certificazione linguistiche Plida. Collabora con il Fai nella valorizzazione di opere d'arte in Alto Adige.
I suoi lavori sono dedicati principalmente alla Pedagogia dei Genitori; ha partecipato alla realizzazione di pubblicazioni a riguardo: *Pedagogia dei genitori-Bolzano*, *La legalità comincia in famiglia*, *Orientamento ed educazione alla scelta*, *Un anno di pegagogia dei genitori.*

Elisa Ercolani
Psicologa, segue come approccio teorico di riferimento quello sistemico-relazionale.

Tiziano Gorini
Laureato in Lettere presso l'Università di Pisa nel 1976, con la tesi *Lo strutturalismo nella critica letteraria italiana*, attualmente insegna Italiano e Storia nell'Ist. Nautico A. Cappellini di Livorno.
Oltre a quella di docente ha svolto attività pubblicistica e giornalistica: dal 1981 al 1991 è stato collaboratore della redazione culturale di *Il Tirreno* e ha pubblicato anche su altri quotidiani; tra i1 1993 e il 1997 ha ricoperto il ruolo di Segretario della sez. di Livorno della Società Filosofica Italiana; dal 2006 è docente del corso di Storia dell'Università della Terza Età di Livorno.

A fianco di queste attività ha svolto continuamente un'intensa attività di studio filosofico e letterario. È coautore dei testi in volume: O. Galliani, M. Carboni, T. Gorini, *Fluire*, Factotum Book, 1980, e S*cienza e letteratura. La disarmonia prestabilita*, 1990; con M. Michelucci ha pubblicato *Excursus*, libro di testo di storia della letteratura italiana, Armando Ed., 1995.

Alain Goussot
Docente di pedagogia speciale presso l'Università di Bologna, pedagogista, educatore, filosofo e storico attento alle problematiche dell'educazione e del suo rapporto con la dimensione etico-politica. Attento osservatore dei processi interculturali e transculturali nei processi di apprendimento e d'inclusione nei diversi contesti sociali, in una prospettiva ecosistemica. Studioso e ricercatore in azione rispetto alle problematiche delle disabilità, delle difficoltà di apprendimento a scuola e dei processi di esclusione. Il suo approccio si vuole complementaristico e interdisciplinare (pedagogia, sociologia, antropologia, psicologia e storia). Ha pubblicato: *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly* (Erickson, Trento 2005); *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale* (Aracneeditrice, Roma 2008); *L'approccio transculturale di Georges Devereux* (Aracneeditrice, Roma 2009); *Bambini «stranieri» con bisogni speciali* (Aracneeditrice, Roma 2011); *Pedagogie dell'uguaglianza* (Edizioni del Rosone, Foggia 2011); *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva* (Edizioni del Rosone, Foggia 2014).

Augusta Moletto
Redattrice della rivista *Handicap & Scuola* e collaboratrice della rivista *Scuola & Didattica*. Fa parte della Commissione Scuola e handicap del comune di Torino, è consulente per l'integrazione del comune di Collegno e fa parte del Comitato Scientifico Centro
Nazionale Documentazione e Ricerca Pedagogia dei Genitori di Collegno.

Giulio Mario Palenzona
Docente di chimica nella scuola secondaria superiore, vive nella provincia di Alessandria.

Maurizio Parodi
Nato a Pontremoli, in provincia di Massa e Carrara, vive a Genova dove si occupa di formazione, ricerca, progettazione in ambito socio-pedagogico. Ha pubblicato alcuni libri e numerosi

articoli su temi pedagogici e didattici, tra cui *La scuola che fa male* (Liberodiscrivere, 2009), *Basta compiti! Non è così che si impara* (Sonda, 2012) e *Gli adulti sono bambini andati a male* (Sonda, 2013).

Stefania Pinnelli
Professore associato in Pedagogia e Didattica Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università del Salento. Nel 1992 ha conseguito un Master in *Education Technology*, presso la Facoltà di Education dell'Università dell'Ulster, Irlanda del Nord (U.K.). Dottore di Ricerca in Tecnologie Didattiche Multimediali e Sistemi di Comunicazione, presso la Facoltà di Ingegneria dell'Università della Calabria. Responsabile scientifico del Centro delle Nuove Tecnologie per l'handicap, Università del Salento. È giudice Onorario per la Sezione Minori della Corte d'Appello di Lecce.

Alessio Pusceddu
Educatore/pedagogista laureato in Programmazione e gestione dei servizi educativi nell'Università degli Studi di Cagliari. Ha lavorato presso ludoteche, scuole per l'infanzia e comunità per minori. Musicista e amante del teatro, ha sempre cercato di inserire le forme d'arte nell'intervento educativo, realizzando diversi laboratori creativi di musica e pittura per ragazzi. Nel 2014 ha tenuto un seminario per gli studenti del corso magistrale in Scienze Pedagogiche e dei servizi educativi della Facoltà di Cagliari sul lavoro pedagogico/educativo nella comunità. I suoi lavori di tesi vertono rispettivamente su *La formazione nella forma-canzone. Riflessioni sui punti d'incontro tra pedagogia e cantautorato* (2009) e *L'individuo nel teatro. Percorso pedagogico dal teatro greco al teatro canzone* (2014).

Gabriella Putignano
Nata a Bari nel 1987, laureata in Filosofia teoretica con una tesi su Carlo Michelstaedter ed abilitata all'insegnamento in Filosofia e Storia, ha pubblicato saggi su Michelstaedter, Rensi, Schopenhauer e Camus. Appassionata di musicologia (sono in stampa due suoi lavori: l'uno sul rapporto fra Camus e Brassens; l'altro su Lolli ed il situazionismo), attualmente si occupa di promozione culturale presso il Comune di Triggiano (BA), ove tiene laboratori di Filosofia con i bambini (sulla base del progetto educativo *Philosophy for children*). Lavora anche in un istituto di recupero di anni scolastici.

Elma Sukaj
Psicologa e psicoterapeuta ad orientamento sistemico-relazionale. Si occupa, tra l'altro, di consulenza psicologica, colloqui di sostegno e terapia individuale, di coppia e familiare in un'ottica interculturale per cittadini di origine straniera e coppie miste.

Antonio Vigilante
Vive a Siena, dove insegna psicologia e scienze umane in un istituto professionale. Si occupa di teoria e storia della nonviolenza, di pedagogia e di filosofia interculturale. Il suo ultimo libro è: *L'educazione è pace* (Edizioni del Rosone, Foggia 2014). Possiede un blog personale all'indirizzo: http://antoniovigilante.blogspot.it

Riziero Zucchi
Docente a contratto di Pedagogia generale. Redattore della rivista *Handicap & Scuola*. Collaboratore per l'integrazione della rivista *Scuola e Didattica* (Editrice La Scuola). Consulente del comune di Collegno per le politiche educative dell'integrazione scolastica. Coordinatore scientifico e membro del Comitato Scientifico del Centro Nazionale Documentazione e Ricerca Pedagogia dei Genitori. Responsabile scientifico Metodologia «Pedagogia dei Genitori».

■ Norme per i collaboratori

Chi intenda collaborare ad *Educazione Democratica* può mandare il proprio contributo al seguente indirizzo email: redazione@educazionedemocratica.org
I testi non dovranno superare i quarantamila caratteri per le sezioni *Dossier* ed *Esperienze e Studi* ed i ventimila caratteri per la sezione *Note*, dovranno essere in formato Word o (preferibilmente) Open Office e dovranno essere accompagnati da un abstract in massimo venti righe, preferibilmente in inglese, e da una breve notizia biografica sull'autore. Gli aspiranti collaboratori sono invitati a prendere visione del progetto culturale della rivista, esposto nel *Manifesto*. In particolare si raccomanda un linguaggio comprensibile e non accademico.
I contributi dovranno essere inediti. Mandando un contributo ad *Educazione Democratica*, l'autore accetta di pubblicarlo con licenza copyleft.
Educazione Democratica pubblica saggi in italiano, inglese e francese.
La collaborazione ad *Educazione Democratic*a è gratuita.

Indicazioni redazionali

Usare il carattere Palatino Linotype o, se non disponibile, il Georgia, con dimensione 12 pt.
I titoli dei paragrafi ed i termini in lingua diversa dall'italiano, anche se entrati nell'uso comune, vanno in corsivo. Evitare sempre il grassetto. Tutte le virgolette dovranno essere a sergente (« »); se c'è bisogno di adoperare le virgolette all'interno di un testo già virgolettato, occorrerà usare le virgolette inglesi (“ ”). I testi più lunghi di dieci righe vanno citati senza virgolette, con testo rientrato e carattere diminuito a 10 pt.
Il carattere delle note dovrà essere di 8 pt.
I testi citati vanno inseriti nella bibliografia finale e richiamati nel testo col sistema autore-data, come segue: (Autore 2012, pagina). I titoli delle opere vanno sempre in corsivo, e così anche i nomi delle riviste.

Esempi:
Cognome N. (2011), *Titolo del libro*, Editore, Luogo.

Cognome N. (2011), *Titolo dell'articolo*, in *Titolo della rivista*, numero, pp. 1-10.
Aa. Vv. (2011), *Titolo del libro*, a cura di N. Cognome, Editore, Luogo.
Cognome N. (2011), *Titolo del contributo*, in Aa. Vv., *Titolo del libro*, a cura di N. Cognome, Editore, Luogo.

Se si omette un pezzo nel testo citato occorrerà segnalare l'omissione con tre puntini tra parentesi quadre: [...]