

Dispensa 2

... a proposito di Pedagogia (colloqui con gli studenti)

«Poiché posso raccontare, io esisto, e poiché posso raccontare la vita, la sopporto. In ogni caso le storie non serviranno a salvarci la vita, ma solo a rendercela sopportabile»¹.

Come considera Sergio Tramma, conseguentemente all'affermazione di Peter Bichsel, «Educare è insegnare a pensarsi e a raccontarsi»².

Ma facciamo un passo indietro: immaginiamo una persona che cammina tra le rovine di una città, nello scenario di un "dopo-bomba". Possiamo chiederci cosa farà e cosa fare per questa persona: probabilmente, a un certo punto, si metterà a cercare un luogo dove ripararsi e dormire, se ha fame e sete, cercherà qualcosa da mangiare e da bere, cercherà, forse, tracce note, di cose, luoghi o altre persone.

Per questa persona possiamo solo (e sarebbe già molto se possiamo riuscirci) aiutarla a cercare e ascoltare il suo racconto, se ha voglia di parlare. Anche perché, se ci troviamo nelle condizioni di agire, significa che stiamo condividendo lo stesso scenario, gli stessi bisogni, poiché siamo lì, negli stessi spazio e tempo, eppure, il fatto che siamo due diversi individui, implica, con buona approssimazione, che necessitiamo di comunicare per cercar di comprendere quali aspetti della situazione siano realmente condivisi o condivisibili e quali, in qualche modo, ci distinguono.

Così l'educazione, o meglio ogni atto educativo, si configura, al di là del bene e del male, delle categorie assolute e morali del giusto e dell'ingiusto, come incontro tra persone, come atto prettamente e semplicemente umano, dove l'ascolto di ogni storia e la ricerca di qualcosa che la persona decida essere in quel momento necessaria o significativa per restare al mondo, ha valore relativo, ma si sostanzia nell'evidenza dei fatti.

E' opportuno chiarire un poco questa riflessione. L'atto educativo non rappresenta il bene che trionfa sul male, la conoscenza che vince l'ignoranza: come atto umano non può ambire alle categorie della perfezione. Esso misura la propria adeguatezza e coerenza, nel rapporto educatore-educando, rapporto che si circoscrive e contestualizza di volta in volta, seguendo gli stessi ritmi della vita.

Come atto creativo, esso va alla ricerca di soluzioni imperfette ma relative allo scenario che si configura in quel momento. Pertanto, l'educatore è assolto dalla necessaria certezza di essere inappuntabile, assolutamente corretto: può sperare di aver saputo ascoltare e rispondere a una storia e a una ricerca adeguatamente, ovvero, secondo reciproche aspettative, sulla base, diretta o indiretta, di una richiesta d'intervento.

Ma è chi si rivolge, in qualche forma, all'educazione che sta cercando qualcosa, o raccontando la propria storia. Spesso, l'attività educativa porge poco orecchio e scarsa attenzione a questo semplice fatto, limitandosi a raccontare storie vissute dall'educando come altrui, quindi come inutili, o quasi. Raccontando e facendo cose percepite come lontane dal suo ideale destinatario, l'intervento educativo rischia di lasciare l'educando con la sensazione di essersi perso qualcosa di fondamentale, ma senza gli strumenti per capire, o sentire, che cosa. Da parte sua, resta all'educatore il dubbio dell'inefficacia, o la sensazione dello scarso valore attribuito alle proprie proposte, o, ancor peggio, l'idea che l'educando "non meriti" ulteriori sforzi.

L'educazione inizia, forse, con la consapevolezza, per entrambi gli attori, di quale sia la scena e il copione da recitare, da "agire". Ogni altro elemento si sviluppa in gioco, come nell'arte, col fine dare un senso, vissuto come reale, al proprio agire.

Ne consegue, quindi, che una parte notevole del "mistero educativo" resta a priori irrisolta, mentre assume significato attraverso la realtà della relazione educativa, come essa irripetibilmente, dinamicamente si configura, volta per volta. Per poter essere relazione d'aiuto, intesa come occasione per la promozione umana (sia nel significato di riduzione del disagio che di promozione dell'agio), l'educazione si esprime attraverso la reciprocità della relazione; questa

¹P.BICHSEL *Il lettore, il narrare*, trad. it. Marcos y Marcos, Milano, 1989, p. 15, cit. in S. TRAMMA *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997, p. 16 (prefazione di Duccio Demetrio).

²ibidem, p.16

infatti viene a crearsi se tra i vari soggetti (e pure, nei confronti degli stessi oggetti) dell'esperienza il rapporto è bidirezionale.

Le coordinate spazio-temporali dell'atto educativo, pertanto, si assumono "hic et nunc", qui e ora, tenendo, tuttavia, presenti le dimensioni del passato (che fornisce la lente per leggere la significatività stessa dell'atto a fronte di bisogni, motivazioni) e del futuro, poiché l'intervento si nutre di un "tendere verso" che lo orienta, conferendogli quel senso non statico del "facciamo qualcosa per", in realtà aspirazione irrinunciabile.

Allo stesso modo, la dimensione teoretica della riflessione pedagogica, centrata sul rapporto uomo (educabile ed educando³) - educazione, quella applicativa, come aspirazione a supportare il processo di razionalizzazione della situazione problematica creando, così, le premesse per porre il problema e cercarne soluzione, quella metodologica, sui mai definitivi ricerca e allestimento/adequamento di strategie, sono tutte componenti in reciproca tensione dinamica, dialettica.

Sarebbe ingannevole e poco realistico considerare quel "facciamo qualcosa *per*" come indicatore di una meta teleologicamente prefissata, ovvero effetto (come risultato dell'intervento stesso) che deterministicamente deve discendere da una causa (nel nostro caso l'intervento educativo).

L'offerta di senso, può essere più serenamente vissuta, da entrambi gli attori, secondo una dimensione di fiducia ed empatia, piuttosto che come condivisa condanna al dover fare. A rigore, infatti, un'educazione che aspiri al servizio dell'uomo, non riesce a conciliare la rigidità di obiettivi estrinseci all'uomo stesso, con la necessità di tener conto di quelle variabili multifattoriali riscontrabili negli individui stessi e nelle condizioni operative.

Ulteriore aspetto di notevole salienza, si rinviene nella storica disamina su chi sia il vero protagonista dell'educazione. Il dover decidere chi sia il primo attore allontana, a nostro avviso, dal centro del problema. Infatti, lo sbilanciamento verso il protagonismo del discente o dell'educatore, non fa che produrre la base per un pericoloso fraintendimento: quello che l'azione educativa, a differenza di ogni rapporto o relazione del quotidiano, passivizza un suo membro rendendone attivo l'altro. Come, ad esempio, una prestazione artistica, l'atto educativo, richiede che ognuno giochi il proprio ruolo e che la consapevolezza condivisa dell'agire guidi ogni attore, in stretta reciprocità, nella situazione che sta co-costruendo con gli altri.

In educazione non esiste ruolo accessorio, secondario, poiché gli interpreti dividono la scena, anche se ognuno di loro si lascia un margine di profondo retroscena (per riprendere la metafora teatrale di Goffman⁴) che va a costituire lo spazio dove si mantiene l'irripetibile unicità dell'individuo e la sua traiettoria personale di vita. Spazio quest'ultimo, comunque funzionale nel dare senso alla situazione condivisa, preparatorio e motivante ad affrontarla, ma non accessibile agli altri attori, con cui ad essere negoziato è lo spazio scenico e parte di quello intermedio di retroscena.

Sarebbe, infatti, poco attendibile il ritenere che l'educazione implichi una condivisione totale, assoluta delle esperienze di vita dei suoi interpreti. Sarebbe altrettanto irrazionale pensare che l'educatore possa conoscere a fondo l'educando. Ogni forma di verifica può avvenire, infatti (e ciò comunque non esula certo da difficoltà) su prestazioni specifiche, osservabili, i cui risultati non sono generalizzabili in termini di giudizio complessivo della persona dell'allievo.

L'atto educativo, pone, piuttosto, costantemente a confronto i suoi attori, coniugando la necessità di rendere consapevoli entrambi dell'azione in essere, degli strumenti e delle rappresentazioni poste in gioco, nonché dei ruoli e dello scenario, con l'altrettanto necessario rispetto di peculiarità e motivazioni di ordine personale.

... a proposito di educazione

Che cos'è l'educazione? Un modo per cercar di far fare agli altri quello che noi non facciamo.

³*Educabile* si riferisce alla possibilità, premiale per la specie, di apprendere attraverso l'educazione; *educando* esprime la necessità dell'educazione, aspetto che possiamo considerare conseguente al primo.

⁴Per un'interessante ripresa della metafora teatrale di Goffman, si veda J. MEYROWITZ *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, trad. it. Bologna, Baskerville, 1993

Su questi toni si può scorgere l'ombra della provocazione. Ma ragioniamoci sopra un momento [e pure su questo aspetto abitualmente "momentaneo" ci sarebbe da riflettere: perché mai un momento, come dire un "quasi-punto", è quanto di norma concediamo quale coordinata temporale a un tipo d'azione che - il riscontro è fattuale - richiede sempre qualcosa di più, ossia di meno puntuale di un momento?].

Torniamo al punto. Un modo, si diceva, per cercare ... Già in quest'ultimo verbo s'insinua, con grazia, l'idea di qualcosa che va (alla ricerca, appunto) e che non si esaurisce in un'azione fatta-e-finita. Un divenire non esplicitato, ma in qualche modo inteso. Un modo, peraltro, con tutto quell'irrisolto che caratterizza una possibilità, fra tante: non esclusivo, non garantito, non unico, un modo. Di far fare, ecco lo scopo, cui la doppiezza del verbo fare restituisce un sapore lievemente antipatico. Far fare suona sempre un po' di fregatura, ma che lo sia solo ai danni del destinatario dell'azione educativa, non è del tutto pacifico. I "fare", infatti sono due, uno per ciascuno, come a suggerire la corresponsabilità e la compartecipazione nel delitto: mandante ed esecutore. Se uno dei due "fare" mancasse, cadrebbe allora l'educazione, quanto a scopo, e senso. E un'azione insensata se non inefficace è almeno dispendiosa.

Ad altri, possiamo considerarlo già per parte chiarito con quanto sopra detto. Ma "altri" implica nell'altro una presenza non accessoria. Al contrario, la presenza dell'altro è condizione prima quando l'attività educativa è rivolta a qualcuno, ossia "noi educiamo loro". Potremmo ipotizzare che detta condizione cessi solo quando noi educiamo noi stessi (autoeducazione). Ma possiamo sostenerlo con sicurezza? Quali sono le coordinate dell'autoeducazione? Nel primo caso (senza auto-) si parlava di condizione necessaria: se non c'è qualcuno da educare cessa l'esigenza dell'educatore e dell'educazione stessa; nel secondo caso (auto-), a ben vedere, dato che si ha coincidenza tra educatore ed educando, si può introdurre una serie di varianti del tipo: dove e in quali condizioni avrebbe luogo il processo di autoeducazione? Se opero leggendo un libro, se svolgo una qualsiasi attività che vivo come parte del mio processo di autoeducazione, immagino, comunque, di farlo attraverso la cultura, dato che non abbiamo introdotto dimensioni extraculturali dell'educazione stessa, auto o etero diretta che sia. E la cultura implica il ricorso al patrimonio dell'umanità, in qualche forma e quantità, con tempi e modalità che essendo educando io stabilisco, ma interagendo coi contesti che mi offrono le occasioni e gli strumenti per la mia autoeducazione.

Insomma, siamo certi di poter escludere l'altro? Direi di no, l'altro è condizione del nostro vivere e agire, poiché all'altro dobbiamo, ad esempio, la nostra possibilità di acquistare il libro che intendiamo autonomamente leggere, all'altro dobbiamo il fatto che sia stato scritto. Un esempio, spero sufficientemente chiaro che "nessun uomo è un'isola" e che l'educazione è un affare di relazioni, più o meno evidenti, ma ineliminabili.

L'altro è, quindi, termine pesante: indica la dimensione relazionale dell'educazione. Inoltre, dobbiamo ricordare che un processo educativo investe tutti i suoi protagonisti: cambia l'educatore insieme all'educando. Nel caso dell'autoeducazione il cambiamento può essere meno evidente se non c'è riferimento ad altre persone fisiche ma solo a contenuti e strumenti culturali assolutamente autogestiti. Ma la cultura diviene oggetto e strumento educativo se cambia nelle mani di chi ne fruisce. Si può obiettare che un libro rimane sempre lo stesso. Ma si può osservare che lo stesso libro è diverso agli occhi di ogni suo lettore. Questo lo scrittore lo sa: se chi legge non si fa scrittore di ciò che legge -riscrittore e interprete - il libro è pagina muta.

Se il mondo dell'educazione è un mondo di cambiamento, allora l'educazione, in ogni sua forma, cerca di cambiare il mondo.

E non par mai storia solitaria.

Ciò che noi non facciamo. Dite che sia la peggiore? Ma è onesta! Consideriamo la questione da vicino. Si presuppone, essendo io un educatore, che io sappia, quindi, possa fare una data cosa. Indiscutibile. Ma se fosse esattamente così, l'educazione coinciderebbe con un'infinita ripetizione del già dato (sempre relativamente parlando). Aspetto peculiare dell'educazione, invece, par proprio essere il concorrere a produrre l'infinita varietà che è insita nelle umane cose. Prendiamo, ad esempio, una parola (oggetto culturale comune e d'uso abituale). Questa parola può essere usata in modi / occasioni / situazioni diversi, con altrettante intenzioni (o meno) e sfumature di significato, senso, intonazione, ritmo, etc. Ed è logico sperare che altri possa farsene qualcosa di ulteriore rispetto alle nostre possibilità. Come dire che quando io dovrò tacere, mi piace pensare che altri potrà parlare. La funzione

dell'educazione è progressiva - per usare un termine un po' impegnativo - ossia, si lega al divenire più che alla stasi, alla trasformazione più che al solo consolidamento. E' altamente augurabile che altri possano fare ciò che noi non facciamo, o non abbiamo fatto, etc. Quel che noi non facciamo suona così come un augurio di passaggio, perché qualcun altro continui a correre. Anche grazie alla parola che abbiamo avuto modo di scambiarsi. Poiché di scambio si tratta - nel migliore e più riuscito dei casi - quando si tratta di educazione.

E come prima riflessione mi par debba bastare, anche perché sono un po' stanca, ora. Come l'andamento dell'educazione: a tempi lunghi estenuanti, con alti e bassi di voglia, resa e qualità dell'esperienza ... Le pause sono silenzi perfetti, finiti, non durano in eterno: una pausa, quindi!

... Pedagogia di Stato !?!

Oggi, data l'impossibilità di circoscrivere il "vero", comunque esso possa intendersi (vero come "reale" oggettivato positivamente attraverso verifica; vero come resistente al processo di falsificazione, alla critica ...), l'educazione non può che considerarsi dimensione processuale, e rivolgersi, quindi, al "non finito" (pertanto, né vero di per sé, né perfetto), o al "mai finito", accettando la condizione del divenire continuo, del dinamismo versus staticità, della complessità, quindi dell'impossibile raggiungimento di risultati veramente "finali".

Il disagio che spesso ne consegue per molti, tanto a livello pedagogico che didattico, sta nell'impossibilità di individuare mete finite, termini di paragone atti a correggere comportamenti non congruenti col fine, o errati, o considerati devianti.

La perdita dei valori, più volte accusata oggi, investe un mondo educativo prima intonato alla chiara, perfino morale distinzione tra bene e male, giusto e sbagliato, come categorie referenziali certe.

Ma l'educazione non è bastevole a se stessa, ossia autoreferenziale, e la riflessione pedagogica che la sostiene, orienta, realizza, non è mai neutrale.

L'educazione non vive di propri valori assoluti, corretti, immodificabili e immutabili.

Potremmo parlare di pedagogia delle società, da intendersi come la pedagogia di ciascuna diversa società; potremmo parlare di pedagogia emergente dalle società.

Quella con cui ci confrontiamo è la pedagogia della società fondata sulla proprietà, e l'educazione si configura come un iter gestito in nome del / finalizzato al / possesso della cultura.

Forse, proprio il dominio della cultura, la sua proprietà contestuale al potere e l'ansia moderna e contemporanea di definire il sapere e attribuirne le pertinenze ai diversi gruppi sociali, sono più che attuali. Il sapere è acquisito, padroneggiato, venduto, speso, concesso, etc., come artefatto primario e irrinunciabile per misurare il / il potere / il. In questo senso il fine del processo educativo (= raggiungimento di uno status socialmente desiderabile) del passato recente sembra oggi risolto in una seconda specie di proprietà mobile, mercantile e mai finita. Ma ancora di proprietà si tratta. Nel mercato attuale che tutto compra - vende - congela, anche la cultura circola nella borsa della spesa.

A un'offerta monolitica, compatta e sempre certa di sé, l'attualità sembra opporre un'offerta mobile, pluridirezionale e non risolutiva, ma non sembrano cambiati alcuni problemi, in primo luogo quello dell'accesso culturale. Rendere accessibile la cultura è oggi il fine del processo educativo, anche se posto e risolto in termini diversi. Ogni acquisizione è "istruita" e contemporaneamente dev'essere "istruibile", in nome dello sviluppo che dura tutta la vita, dove in precedenza l'istruzione era tutto e aveva luogo in un ben delineato e circoscritto tempo di vita. Se in precedenza "aver studiato" (ossia compiuto un ciclo preciso di studi) licenziava socialmente il diritto culturale della persona, oggi è lo "studiare per tutta la vita" che assolve ad analoga funzione, con la differenza sostanziale che non essendoci un prodotto finito su cui confrontarsi, non esiste garanzia sociale di riconoscimento definitivo. Il risultato è che non ci si può concedere oggi più il lusso di "sedere sugli allori", presumibilmente in nessun ambito della vita adulta. Se tutto è in divenire, nulla può essere raggiunto una volta per tutte. La violenza del sistema educativo intonato alla scelta del bene eterodiretto, predeterminato e certo che stiamo congedando è innegabile. Ma ci si può chiedere se esista un sistema educativo non violento. Anche quello attuale, che impone un continuo esercizio del cambiamento non pare tutto "rose e fiori", per i costi psicologici (e non solo) che esso impone, per tutta la vita.

Oggi ogni tipo di offerta formativa risponde alla logica della rapida obsolescenza dei saperi finiti; inoltre assistiamo a un'offerta che par estendersi sulla logica "dell'istruzione totale", permanente; parlo di istruzione perché questa, entro un processo di educazione di tutta la vita (iter più ampio e mediamente autogestito) risponde alla richiesta precisa e mirata di chi necessita di ulteriori, nuove conoscenze e competenze. Gli apprendimenti spesso necessari all'adulto odierno, comportano una pesante ristrutturazione, un "costruire dentro" che ha molto del formativo, per le richieste di cambiamento che porta con sé, richiamando di conseguenza il contributo di agenzie e operatori specifici. Il proprio continuum educativo sembra solo in parte risolvibile autonomamente e proprio qui si incontra la dimensione più occulta della pedagogia di Stato: noi possiamo scegliere tra ciò che la società nel suo complesso è disposta a offrirci. Ossia, qualcuno sceglie sempre al posto nostro in via preliminare. Se all'interno delle istituzioni deputate alla formazione scolastica questo è evidente nel rapporto mediato che la scuola per sua natura deve intrattenere con le istanze dello Stato, in tutti gli altri ambiti non esiste un programma ministeriale, una dichiarazione ufficiale su cui mediare, esiste, tuttavia, una selezione dell'offerta che, a dispetto della grande varietà di contenuti che propone, presenta comunque limiti e corridoi alle pratiche di cosiddetta autoeducazione dell'adulto. L'educazione sembra poter essere ascritta in toto all'autonomia personale, in realtà, essa par esprimere sempre, anche quando dilatata all'infinito, i percorsi concessi e concepibili in un dato tempo storico sociale e culturale. Lo spazio della scelta individuale, quindi, sembra essere questo e mai maggiore. Pertanto le misure di maggiore o minore libertà che ci sembrano contraddistinguere le diverse pedagogie nel tempo, sono relative e certamente non virtuose di per se stesse.

S E

entro in un negozio pensando di acquistare una maglia di lana dolcevita color verde pisello e scopro che questo colore su quel modello non è disponibile perché è di moda in rosa porcello;

mi accerto con più prove, cambiando negozi o modello o tipo di filato, che la moda non perdona e che non potrò realizzare il mio desiderio;

accetto l'idea di prendere qualcos'altro, fermo restando che rifiuto comunque il rosa porcello che non sopporto assolutamente, evitando di soggiacere ad ogni costo alle imposizioni del mercato,

A L L O R A

io so cosa significhi "pedagogia di stato"!