

PAOLO PERTICARI - L'educazione impensabile

Circolo Sociale - via del Duomo, 1 - Pinerolo



Marisa Sismondini

Paolo Peticari oggi ci parlerà dell'educazione impensabile come dice il titolo del suo ultimo libro. Il prof. Peticari è docente di pedagogia generale e filosofia della formazione all'università di Bergamo. Fra i suoi lavori, oltre a "l'educazione impensabile": "attesi imprevisi" e "pedagogia critica della prassi comunicativa"; ha curato poi varie antologie interdisciplinari fra cui "biopolitica minore" della manifesto libri.

"Caso limite possibilità" è il tema di PENSIERI in PIAZZA quest'anno; le relazioni che hanno preceduto quella di oggi l'hanno affrontato da diverse angolature: abbiamo sentito Stefano Catucci dire con Foucault "dateci del possibile altrimenti soffoco". Latouche ci ha parlato della necessità di una decolonizzazione dell'immaginario per trovare delle vie d'uscita dall'attuale situazione di massificazione, di mediatizzazione, di economicizzazione selvaggia, di assenza di pensiero.

In questa prospettiva ci sembrava importante cercare anche, tutti insieme, di reimmaginare un'educazione per questo presente e per un futuro possibile.

La voce di Peticari ci è parsa una delle poche, nello scenario della pedagogia attuale, a intendere l'educazione non come un campo riservato ad addetti ai lavori, a specialisti, super specialisti di progettazione, di curricula, di competenze, ma come uno strumento transdisciplinare per definire le condizioni di dominio e le possibilità di liberazione dei soggetti.

In quest'ottica i processi formativi dovrebbero avere come uno degli obiettivi fondamentali quello di promuovere la capacità e soprattutto la passione di pensare.

Tanto più in questa nostra epoca la cui cifra, secondo quello che dice Peticari stesso, è quella che Hanna Harendt chiamava "la banalità del male", ossia la mancanza di pensiero che si traduce, secondo l'ipotesi della stessa Harendt, in mancanza di orientamento etico.

Pensare dunque come momento di rinascita a nuovi spazi simbolici, di passaggio dall'inedito all'imprevisto attraverso gli "stracci" dell'esperienza (per usare un'espressione di Benjamin), attraverso gli errori, gli scarti, valorizzando la marginalità, gli "interstizi" per dirla con il titolo di una delle mostre di quest'anno e a partire, soprattutto, dall'incontro con l'altro, dalle esigenze che il suo volto ci pone e a cui abbiamo la responsabilità di rispondere in un processo circolare in cui ciascuno è per l'altro, in qualunque contesto, e (quindi non solo nella scuola!) ciascuno è per l'altro insegnante ed allievo.

Questi i concetti chiave che abbiamo colto nel pensiero di Paolo Peticari e che siamo curiosi di sentire dalla sua voce.



Paolo Peticari

Ringrazio il gruppo di coloro che mi hanno invitato e sono qui con sano tremore, ma anche con la voglia di spiegarmi e di dire qualche cosa che spero possa essere utile, e nella direzione di questa presentazione

Devo dire che sono stato accolto con grazia e con senso dell'amicizia e dell'ospitalità, questo ovviamente da una parte semplifica molto il tipo di

cose che verrò a dire, dall'altra però mi responsabilizza, mi carica, dicevo, di quel giusto tremore che deriva da un incontro che porta con sé necessariamente anche la possibilità, il possibile, di un cammino, di un percorso e di una evoluzione.

Parlerò dell'educativo.

Non tanto l'educazione impensabile, come dice il titolo di questo mio breve libretto, ma l'educativo come problematica generale e cruciale in questo tempo in cui le cinque categorie che da sempre, nella modernità e fino ad ora, hanno composto la visione dell'educazione, vengono messe alla prova dei fatti e delle contingenze di questo tempo. Quali sono questi cinque riferimenti irrinunciabili intorno a cui fin dai tempi dell'università noi avevamo in mente che l'educazione dovesse strutturarsi?

1.io ti incontro. Il tempo dell'incontro, l'importanza dell'incontro, la concretezza dell'incontro, l'aderenza all'incontro, con qualcuno che ha una storia, che ha una provenienza, che ha un volto; e dunque l'incontrarsi come riferimento irrinunciabile dell'educazione.

2.io ti accetto. L'accettarsi non è mai qualcosa di neutrale; è sempre legato ad una scelta complessa, non è mai facile. Che cosa vuole dire accettare qualcuno?

3.io ti ascolto. L'accettazione viene prima dell'ascolto: se io non accetto un interlocutore neppure lo ascolto. Però poi c'è il tempo dell'ascolto che è il tempo del sentire.

4.io mi accompagno con te. Io faccio un percorso insieme a te.

5.io imparo da te.

Queste sono le cinque categorie che comunque compongono l'educativo, l'educativo in un senso neutro, in un senso generale. L'educazione sarà sempre qualche cosa che ha a che fare con l'incontrarsi, con l'accettarsi, con l'accompagnarsi, con l'ascoltarsi, con l'imparare qualche cosa l'uno dall'altro e senza accettazione non c'è educazione.

Ma quelli che erano i riferimenti tradizionali dell'educazione sono andati complicandosi nell'era post mediale in cui guardare non è subito vedere in quanto in mezzo c'è tutta la problematica,

tutta la questione dello show e dello spettacolo. Ascoltare non vuole dire sentire: in mezzo c'è tutta l'industrializzazione dei sensi e tutta la questione della tele-tecno-logizzazione dell'organologia ricettiva e dunque del modo di costituire di ognuno l'abilità del ricevente. Lo stesso conoscere, lo stesso imparare non coincidono con il capire perché in mezzo c'è tutta la problematica della cultura di massa e della società del sapere.

Dunque questa trasformazione dell'incontrare, dell'accettare, dell'ascoltare, dell'accompagnarsi e dell'imparare, ci chiama a fare i conti con quella che è l'attualità di questo tempo che è, almeno a parere di chi vi parla, un tempo in cui tutto è educazione, tutto è educativo con l'eccezione molto spesso di quello che dicono e scrivono i pedagogisti e gli esperti della formazione.

Noi viviamo in un tempo in cui l'educazione è uno dei riferimenti di fondo dell'intera produzione culturale industriale e in cui aumentano gli educatori e la produzione industriale culturale va via via trasformandosi in iper produzione industriale-culturale. Tutto assume effettivamente una valenza educativa e però questo fenomeno dell'educativo rimane in una sorta di riserva indiana, molto spesso legata alla scuola. Non che la scuola non sia importante perché, cifre alla mano, tra educatori formali cioè insegnanti e educatori non formali cioè educatori sociali, educatori di territorio, ecc, noi abbiamo all'incirca soltanto in Italia tre milioni di educatori: 970.000 insegnanti e quasi 2 milioni di educatori non formali, quindi un esercito, per molti versi, di persone impegnate nell'educativo. Se poi a questo numero molto alto noi dovessimo aggiungere tutte quelle competenze, quelle figure che si occupano di cultura da un punto di vista professionale, la cifra diventerebbe esorbitante. Questa è la società del sapere: milioni di persone che quotidianamente operano nel settore dell'educativo, del cosiddetto "educational", e da qui nasce per me l'importanza, in questi anni, di iniziare a riflettere sull'educativo in un senso generale, sull'educativo inteso come qualche cosa che non è solo un oggetto storico didattico, gnoseologico, ma può essere considerato come un oggetto teorico concreto. Come qualche cosa su cui, non solo a partire dall'area pedagogica, della formazione e della didattica, iniziare a misurarsi, perché questo oggetto: "l'educativo", molto spesso lasciato in una posizione di margine rispetto a quelle che sono le vie della riflessione, misconosciuto, disconosciuto, ritenuto di scarto, è invece un oggetto su cui conviene riflettere e ragionare sia per i numeri alti sia per la sua collocazione strategica tra cultura di massa e processi di innovazione storica, culturale, tecnologica.

Dunque proporrei come riferimento metodologico per avvicinarsi all'educativo, di trattarlo non solo come un fenomeno antropologico ma come un fenomeno teorico concreto.

In questa prospettiva il riferimento culturale, per chi vi parla, è certamente Walter Benjamin che proponeva un approccio strategico all'esperienza orientato dal "guardare indietro".

"Guardare all'indietro", alla strada che ha portato alla convergenza tra cultura di massa e tecnologia, a quello che può essere considerato un trionfo dell'educativo in virtù del quale noi siamo nella società del sapere. Non so se avete in mente l'immagine che mi ha sempre ispirato pensando all'educazione e all'educativo: è l'immagine, dell'angelus novus di Paul Klee che viene catapultato verso il progresso ma in realtà il suo sguardo è orientato all'indietro verso le macerie che lascia dietro di sé. E dunque provate a vedere l'educativo non soltanto come appunto positivo, come progresso ecc., ma attraverso la sua condizione di obsolescenza, di qualche cosa di ormai superato, di fuori moda rispetto a quelli che sono gli oggetti che compongono ciò che è alla moda e ciò che educa davvero le coscienze di questo tempo.

Questo è il tipo di approccio all'educativo che vorrei proporre: un approccio appunto che guarda

all'indietro che è più teso a vedere le macerie che si lascia dietro questo educativo che non i progressi che la società del sapere promette.

Quindi vari fili mi sembra che si intreccino insieme in una logica che per molti versi è quella del vincolo e della possibilità: da una parte appunto l'emergenza dell'educativo come oggetto teorico concreto su cui la riflessione culturale molto spesso tende a tirare dritto, a non attardarsi, considerandolo come qualcosa di secondario, da addetti ai lavori, salvo poi accorgersi che questo effettivamente incide sulle storie, sulle vite e anche sui fatti concreti e la recente campagna elettorale ha visto come non mai l'educativo e le tattiche dell'educativo diventare un oggetto di consenso, di riferimento e poi alla fin fine anche di scelta.

E' curiosa questa collocazione dell'educativo perché da una parte esso interessa milioni di persone, dall'altra tende a venire misconosciuto o disconosciuto e dunque collocato nell'ottica di qualche cosa che è superato, salvo poi ideologicamente dire che la scuola è qualcosa di molto importante e la formazione deve durare tutta la vita.

C'è una specie di neutro dell'educativo che non è solo l'educativo dei professionisti dell'educazione ma è quell'elemento misconosciuto e disconosciuto che in rapporto con la cultura di massa e ciò che nell'industria culturale di massa va per la maggiore, sta in un tipo di relazione che per molti versi è paragonabile a quella che un filosofo e uno psicanalista, Deleuze e Guattari, avevano considerato nel loro lavoro sulla lettura di Kafka "per una letteratura minore".

L'educativo sta nella società del sapere, rispetto all'industrializzazione culturale, come quel minore che Kafka aveva fatto suo nella sua letteratura, scrivendo appunto con una lingua che sceglieva quegli elementi di gergo trascurati dalla letteratura maggiore e che hanno poi fatto la grandezza di Kafka per molti versi. Quindi il minore inteso non tanto come qualcosa di minore importanza, di più scadente qualità, ma come quell'elemento che consente di trovare una deviazione da un maggiore di cui è parte.

Questo è forse l'ambito da cui mi parrebbe di poter vedere meglio in questo momento l'educativo come oggetto teorico: qualche cosa che tende a venire misconosciuto, disconosciuto, banalizzato e che poi invece si rivela come ciò che mette in crisi l'intera rete della società del sapere che va per la maggiore e che persegue i suoi sogni e i suoi ideali di emancipazione, di progresso e di innovazione. Questo mi sembrerebbe un filo che forse si può tenere a mente.

Un secondo filo che si può tenere a mente è questo: la distruzione dell'educazione come medium tra passato e futuro.

L'educazione come medium tra passato e futuro non tiene più. Sono molti gli esempi che si possono fare: la crisi dei giovani, lo scarto comunicativo tra le generazioni, i problemi dell'attenzione; insomma l'educazione non è più un medium effettivo del rapporto e del raccordo tra passato e futuro.

Un ulteriore filo, il terzo, può essere proprio quello che considera il rapporto tra l'obsolescenza e il possibile, tra ciò che tende necessariamente a venire collocato nella posizione dello scarto e del fuori moda e le possibilità di redenzione insite nello stesso essere fuori moda, nello stesso essere considerato obsoleto, scarto. Questo di solito è qualche cosa che non rientra troppo all'interno delle riflessioni sull'educativo di questo tempo.

Queste considerazioni portano a dire che da una parte l'educazione tende a trascurare tutto il cointesto in cui è collocata e cioè la post-modernità, il post post moderno, post mediale, c'è chi dice anche post industriale, ma avrei qualche dubbio, che invece è molto importante per definire l'educazione. Dall'altra parte ovviamente tutta l'educazione culturale di massa tende a relegare l'educativo nell'alveo nella zona del pedagogico e dunque ciò di cui si parla quando sono finite le cose serie di cui si deve parlare che sono di solito poi due: l'economia che governa (avendo sostituito la politica in questa funzione) i processi di trasformazione sociale e la tecnicità, la tecnologia, che governa a sua volta anche l'economia. Questa è, mi pare, la collocazione di quell'educativo di cui vorrei parlare qui oggi.

Per cui la domanda che di solito a scuola si fanno i migliori insegnanti (gli altri eseguono il compito): "chi impara che cosa" che è già una buona domanda, dovrebbe essere per lo meno integrata attraverso la domanda "chi impara come" e per molti versi "chi impara da chi e parla a chi". Un grande filosofo che non stiamo neanche a citare, dice una cosa interessante che aiuta in questa riflessione quando distingue che un conto è quanto si dice e un conto è come lo si dice. Due cose che non sono la stessa cosa. Cosa si dice non coincide con come lo si dice, come un conto è che cosa fare e un'altra cosa è chiedersi come fare. Sono due domande diverse.

Questo vale per l'educativo in un senso molto generale, vale per gli insegnanti a scuola, ma vale anche per chiunque voglia interessarsi all'intervento nel contesto del sociale, del bene comune: un conto è cosa fare, un conto è come: sono due domini di azione che dovranno essere più esplorati perché non rispondono allo stesso tipo di problema.

Un esempio di come è possibile affrontare questo "imparare che cosa" e "imparare come" è sempre stato per me legato a quella che un biofisico con cui mi è capitato di collaborare e di entrare in relazione, definiva come un problema di macchina universale. Questo biofisico, Foerster, aveva sviluppato delle ricerche molto interessanti a partire dagli studi del matematico Alan Turing sull'intelligenza di una macchina. Turing aveva risolto a suo modo, con un calcolo, il problema della intelligenza di una macchina dicendo, alla fine del suo teorema, che una macchina è intelligente o ha uno sbocco verso l'intelligenza quando colui che testa la macchina non sa tutte le risposte che la macchina gli può dare. Questa, detta in modo banale, è la teoria del teorema di Alain Turing.

Foerster l'ha ripreso mostrando una macchina logico antropologica universale che si compone di due macchine: si può mettere in una colonna quella che lui chiamava la "macchina banale", la "trivial machine", e si dall'altra parte la "not trivial machine", la "macchina non banale". Lui diceva che è possibile creare delle comparazioni di dettaglio e là dove la "trivial machine", la "macchina banale", è prevedibile, la "not trivial machine" è non prevedibile; e dove la macchina banale è determinabile, valutabile, analizzabile da un osservatore, "la not trivial machine" è indeterminabile, incalcolabile, inanalizzabile; e dove la "macchina banale" segue la logica "dato un terminato input ne segue un determinato output" la macchina non banale segue quella "dato un determinato input ne consegue un output che non si sa bene di quale categoria sia, da dove salti fuori", ecc. Foerster diceva inoltre che un quarto elemento che connota le macchine banali è il fatto che queste macchine sono indipendenti dalla storia, da qualunque tipo di storia, mentre le macchine non banali fanno i conti con la propria storia, con la storia in generale. E di solito concludeva questi ragionamenti con questa domanda: "voi che macchina vi considerate, trivial machine, prevedibili, analizzabili, indipendenti dalla storia, o not trivial machine (imprevedibili, indeterminabili, con un output che non segue l'input, che fanno però i conti con la loro storia? E poi soprattutto: con che macchine

preferireste avere a che fare? Preferite incontrare, accettare, ascoltare avere a che fare insomma con delle macchine banali o con delle macchine non banali?

Questo mi sembrerebbe un problema aperto per l'educazione che ha due tipi di ricaduta che l'educativo in generale non è riuscito ancora a comprendere fino in fondo. Non a caso in questi anni si è assistito alla ripresa di molte delle metafore della cosiddetta "sfida della complessità" che è stata quella sfida che ha integrato questi mondi della biologia, della natura umana, con mondi più legati al sociale e anche all'amministrazione e al governo del sociale; si è assistito in questi anni all'uso di tante immagini legate a questi mondi, ma questa, che è effettivamente la problematica centrale dell'intero costruttivismo, è rimasta in un cantuccio. Hanno provato alcuni insegnanti a pensare un sistema educativo non banale ma i risultati poi si sono rivelati un po' banaloidi: la valenza di macchina antropologica di questa distinzione è rimasta molto a latere, molto ai margini.

E invece questa macchina complessa che è "macchina banale" o "macchina non banale" ha una ricaduta su due ambiti: da una parte sul rapporto che c'è tra l'educativo e l'industria culturale (perché noi abbiamo la sensazione che questo rapporto sia stato risolto secondo i criteri di una macchina banale strumentalizzata e strumentalizzabile, finalizzata al mercato ma più ancora che al mercato, al consumo di massa); e dall'altra parte sulla capacità stessa di domandare, di fare domande, di assumersi il senso del domandare, inteso come condizione che porta all'inizio del pensare: la domanda è il pensiero, la domanda e il pensare sono strettamente connesse.

L'esito della distinzione fra "macchina banale" e "macchina non banale" è orientabile verso il problema delle domande. Quali domande? E' la necessità di distinguere le domande di cui si sa già prima la risposta e le domande di cui non si sa già prima la risposta, che sono le domande che consentono di porre il problema di chi legittima quali domande. Le domande delle quali si sa già prima la risposta sono le domande in fin dei conti più banali e aprono ad un pensiero che va in quella direzione, là dove le domande di cui non si sanno già prima le risposte sono quelle che consentono l'inizio del pensare, l'attivazione di una riflessione che non è immediatamente organizzata secondo i criteri che compongono la legittimità di un domandare già preorientato e già finalizzato.

Allora quando ci chiediamo ad esempio chi è quel bambino handicappato grave o quello straniero che abbiamo a scuola o anche quando ci chiediamo chi è uno straniero, bisogna che ci abituiamo ad analizzare questo fatto: è qualcuno che ci pone delle domande di cui non sappiamo già prima la risposta.

In un processo di industrializzazione che tende ad oscurare le domande scomode, le domande che impegnano in un percorso di legittimazione della domanda, questa questione delle "macchine banali" e delle "macchine non banali" ci mostra, o può mostrare, che l'educativo trascura il problema dell'ampliamento del domandare, che ci accontentiamo un po' tutti di un domandare che ha già delle risposte, là dove un pensiero, quando è tale, parte da un domandare qualitativamente differente, alto, che fa sorgere qualche cosa. Ci sono pagine stupende in Martin Heidegger sull'inizialità, sull'incominciabilità del pensare che non incomincia neppure se noi organizziamo un educativo che già immediatamente contrae la possibilità di domandare.

La teoria educativa come ideologia è il vero problema dell'educativo là dove l'ideologia è una sorta di "alitosi" che ciascuno tende a attribuire all'altro, che si scarica subito sull'altro e che non riguarda mai il proprio modo di pensare, il proprio modo di ragionare, il proprio modo di riflettere, il proprio modo di sentire, il proprio modo di ascoltare, ecc.

La questione della "macchina banale" mi pare si colleghi bene a tre tipi di studio e di ricerche, forse quattro, che in area educativa soprattutto negli anni '60 sono affiorate per poi venire dimenticate.

La prima è tutta la ricerca dello psicoanalista Winnicot che dice una cosa interessante quando dice che il vero problema dello sviluppo di un bambino si lega molto alla problematica della "compliance", compiacenza, acquiescenza. La compiacenza è la vera malattia, la non acquiescenza, la non compiacenza, è già una forma di salute.

Su questa scia di studi uno psicanalista iraniano Rashid Ahmed diceva dell'esigenza di lasciare chi apprende, i giovani, i bambini in una condizione di "incoltivati" tant'è che lui aveva coniato anche l'espressione "come un campo lasciato a maggese" e cioè del bisogno di lasciare in libertà, senza condizionamenti, non disturbare quasi ciò che è incoltivato, perché già immettersi (anche con delle domande sensate) è un modo di interferire che poi subito suscita quelle questioni della acquiescenza, della compiacenza, che lui rilevava dagli studi di Winnicot.

Un secondo esempio, sempre di area psico, ma in questo caso in area sociale, psicosociale, è costituito dai cosiddetti "Heichmann experiment" dello psichiatra sociale Stanley Milgram (famoso sugli studi sull'obbedienza). È stato ristampato recentemente da Einaudi il suo lavoro che è paradigmatico secondo qualunque canone di studio e di apprendimento che voglia capire meglio i problemi del conformismo, dell'indifferenza e del rapporto che intercorre tra conformismo e emozioni, strategico in questo tempo.

C'è uno studioso giovane che si chiama Adriano Zamperini che ha scritto un testo che mi sembra utile "L'indifferenza, conformismo del sentire e dissidenza emozionale" perché forse uno dei riferimenti di questa riflessione che stiamo facendo sull'educativo va proprio nella direzione di spostare sull'organologico, sull'emozionale, quello che invece tende a essere una riflessione più razionale, più di pensiero; ma il condizionamento in questi anni è tale e tanto che chiama in causa forse proprio i sentimenti, il sentire, le passioni le emozioni. L'esperimento di Milgram è molto semplice. Lui aveva ingaggiato due tipi di figure: figure che dovevano fare da cavia e figure che dovevano fare l'insegnante. Alle cavia veniva sottoposto un test e gli insegnanti dovevano dare una scossa elettrica quando le cavia dell'esperimento sbagliavano la risposta. È successo che questi insegnanti, rispetto agli standard che aveva dato Milgram superavano l'intensità della scossa elettrica di 10, 12 fino a 20 volte, fino a procurare lesioni alla pelle, cioè cose assolutamente non richieste che però questi insegnanti, presi dalla foga di essere esecutori ligi di un esperimento (che dava anche qualche ricavo economico monetario) oltrepassavano il segno e davano delle scosse di intensità di gran lunga superiori di quelle patteggiate. Questo ha dimostrato quanto la questione della obbedienza in assenza di pensiero diventi un elemento che viene incorporato all'interno delle pratiche sociali, fino ad arrivare poi a non chiedersi più le ragioni e i motivi che portavano queste figure insegnanti a dare queste scosse elettriche così intense, assolutamente non richieste dai criteri dell'esperimento che avevano sottoscritto. C'è un eccesso di zelo, dimostra questo esperimento, che ci fa andare a quella che probabilmente è una radice paradigmatica che è ancora più profonda della questione dell'obbedienza e della disobbedienza che è stata rilevata, con grande senso della ragione e dell'intelligenza, dalla filosofa Hanna Arendt quando si è trovata di fronte al processo Heichmann a Gerusalemme. Il suo report sulla "banalità del male" quando uscì sollevò enormi critiche perché tutta l'impostazione dell'atto di accusa del procuratore Hauser verteva sul dimostrare che questo Heichmann (tenente colonnello collocato alla gestione dei trasporti e dei trasferimenti forzati di popolazioni e di parti di popolazioni connotate come di disturbo verso i campi di concentramento

prima e i campi di sterminio dopo) era condannabile come criminale assoluto.

Secondo Hanna Harendt, invece, più che un criminale assoluto (e qui è il problema), Heichmann era una normale personalità dell'esercito nazista che obbediva a degli ordini e il cui tratto caratteristico era piuttosto l'essere ligio ai doveri e non tanto particolari forme di sadismo, di accanimento e di malvagità. A questo proposito la Harendt coniò appunto l'espressione "la banalità del male" che poi fece epoca, tant'è che noi per molti versi possiamo dire che ancora oggi viviamo nell'epoca di una banalità ininterrotta che in certe condizioni vede persone normalissime trasformarsi o in personaggi indifferenti nei confronti di quello che succede o in personaggi conformisti o talvolta anche in esecutori di ordini che hanno poi, con il senno di poi, una valenza in rapporto e rispetto a crimini ben precisi.

Certo è che questa problematica della "banalità del male" non va tenuta separata da quella macchina antropologica che volevo presentarvi all'inizio appunto e neppure dai problemi dell'acquiescenza.

Un altro riferimento a questa costellazione, sempre negli anni '60, è costituito, per chi vi parla, da una presa di posizione ferma e decisa che costò la condanna post mortem di un prete educatore importante della storia italiana: don Milani. Le sue lettere ai cappellani militari e ai giudici rientrano, come tipo di problematica, in questa costellazione della macchina antropologica del banale che appunto ha come elemento del suo funzionamento un'assenza, un vuoto di pensiero che curiosamente, e questo mi fa sempre riflettere, anche in chi si occupa in modo più creativo del pensiero e del pensare, non viene mai adeguatamente sottolineato. Ci si occupa di tutte le belle fantasie del pensiero, della creatività, del possibile, e molto raramente ci si occupa appunto di questa questione che forse fra i primi ad avere sollevato fu un altro prete italiano, piemontese fra l'altro, don Bosco, quando diceva ai suoi confratelli: "attenzione al male che fate mentre fate il bene".

E' simile come tipo di problematica: su di una problematica di questo tipo qui ha lavorato bene il regista palestinese Eyal Sivan che ha ricostruito il processo Heichmann attraverso vecchie bobine. E' un DVD che in 2 ore e mezzo rimonta, attraverso l'occhio del libro "la banalità del male" di Hanna Harendt, le parti salienti del processo di Heichmann a Gerusalemme. Lo cito solo per poter dire che c'è una bella differenza tra leggere il libro di Harendt e il vederla la banalità del male! E' un altro tipo di apprendimento

Tornando a quel motto di don Bosco "attenzione al male che fate quando fate il bene", direi che esprime per molti versi il problema educativo contingente della vita politica di questo tempo che, mentre si prende cura delle popolazioni e del benessere, della sicurezza e del vantaggio della popolazione, poi, di fronte alla concretezza dei problemi, in un modo o in un altro riconfigura, ritrasforma e pone questi problemi di banalità, e di conformismo. E' un conformismo di tipo organologico che oramai attraversa le nostre abilità ricettive e che si configura non solo come ricettività sensoriali ma anche come vera e propria forma di ritenzionalità, per usare questa espressione del fenomenologo Husserl, e cioè ciò che organizza ad un livello secondario le nostre ritenzioni primarie.

C'è un problema di conformismo del sentire che attraversa l'intero educativo in un senso molto generale e lo rende altamente problematico.

Noto poco, dentro e fuori la scuola, questo tipo di consapevolezza su quella macchina antropologica della banalità che abbiamo cercato di mostrare, sul fatto che l'educativo oggi si ponga in un tempo

di banalità del male, sul problema posto da Foucault dei biopoteri. Queste mi sembrano in realtà costellazioni che possono svolgere il ruolo di una sorta di paradigma di riferimento che oltretutto è un paradigma, come mi piacerebbe poter mostrare, che certo parte dal biologico come un po' tutti i paradigmi della modernità e anche per certi versi non solo della modernità, ma ci consente di tenere insieme in un modo inedito ciò che è epistemologia e ciò che invece è qualche cosa che non è solo epistemologia ma è qualche cosa di più concreto, che ha a che fare con la vita, con la storia.

La teoria serve per misurarsi con i problemi concreti non a mettere insieme delle belle idee.

Dunque per l'educativo si pone il problema di capire meglio quale riflessione applicarvi: una riflessione impositiva o una riflessione che mi parrebbe utile chiamare dispositiva

Proprio sulla scia di don Bosco, il male che si fa facendo il bene implica che noi ragioniamo sul positivo. L'educazione ci è stata presentata come qualcosa che si orienta, è orientata e orientabile sempre secondo il criterio della cura, del fare bene, delle buone pratiche, Ma questa cura del fare il bene, delle buone pratiche contiene una impositività che non si confronta e non si misura con la negatività della positività. Questa è la grande lezione hegeliana, per molti versi non ancora messa a profitto nei processi di industrializzazione culturale di massa di questo tempo che ci chiede di riflettere su quel tratto della negatività che è sempre insito in qualunque positività, cioè la dispositività, i dispositivi che vengono immessi nelle prassi comunicative e cognitive di questo tempo con la presunzione di orientare la propria azione, la propria riflessione, verso il bene e verso il meglio

Voglio dire che manca una riflessività dell'educativo.

E' una riflessività dell'educativo introdurre la sfida della riflessività nell'educazione, la sfida dell'ampliamento della domanda: non c'è solo la positività dell'educare, c'è anche la dispositività (è ancora una volta una lezione che si può mutuare da Foucault).

Quanto il dispositivo condiziona il possibile e il pensabile? C'è quasi un doppio problema: da una parte c'è una positività che tende a dire: ci sono questi tipi di problema, affrontiamoli! Però questa positività, pur nelle sue forme migliori, trascura o tende a trascurare domande cruciali come questa: che cos'è un dispositivo? Perché l'educativo pone sempre innanzi un dispositivo ed è sempre incluso in un dispositivo, qualunque forma di educativo. A questa domanda hanno risposto in maniera notevole due studiosi Deleuze e Agamben in quel piccolo libro che io ho trovato notevole che consente di capire la dinamica: "positività e dispositività". Ma certo è che l'educativo è cieco davanti al dispositivo o meglio al vuoto contenuto in qualunque meccanismo antropologico a cui poi fa riferimento un qualunque tipo di dispositivo (tendenzialmente nel giorno d'oggi un dispositivo di tipo tecnologico).

Deleuze ci dice cose importanti:

Il concatenamento dispositivo-società del controllo è essenzialmente di tipo economico a vari livelli: la parola è totalmente compenetrata dai soldi, dal mercato, dal marketing non nella sua funzione ma nella sua natura in quanto facoltà di linguaggio, nella sua essenza costitutiva; su questo bisognerà forse riflettere.

Il passaggio dalla società disciplinata alla società di controllo è un passaggio tecnologico prima e poi organologico. Il controllo arriva fino agli organi ritenzionali del tempo della coscienza; il

tempo dell'oggetto industriale temporale, il tempo del programma, tende a coincidere con il tempo dell'attenzione e con il tempo della coscienza disponibili. Noi siamo arrivati a paradossi lasciati passare dalla stampa con una non chalance che ha lasciato di stucco chi vi parla. Un esempio è la dichiarazione di un paio di anni fa del responsabile di telefrance che ha detto tranquillamente che tutto il suo compito organizzativo risiede nell'operare al meglio per la vendita del tempo di cervello disponibile alle catene che promuovono i programmi e i palinsesti delle sue reti.

"La vendita del tempo di cervello disponibile". Questo è un oggetto su cui vale la pena che l'educativo assuma una riflessività. E' un problema dell'educativo in questo tempo, il problema della costituzione della attenzione, il problema della costituzione della cura, il problema della vergogna. Abbiamo assistito alla campagna elettorale due anni fa, i due candidati si sono appropriati, uno soprattutto, ma un po' tutti e due, di questa espressione: "si vergogni". Anche la parola "vergogna" è totalmente compenetrata, però è la vergogna di cui ci ha parlato Primo Levi che, come testimone, ci ha portato a riflettere sulla vergogna di essere uomo provata nel campo di sterminio di Auschwitz. Vergogna che noi non proviamo in quei termini, però neanche in termini totalmente separati da quello. Saranno le nostre piccole vergogne, saranno vergogne parziali, ma comunque in un modo o in un altro siamo portati, credo, da frasi come quella della "vendita del tempo di cervello disponibile" a riflettere sul senso della vergogna e chiederci se esso o ciò che ne resta sia forse uno dei motivi fondamentali della possibilità di costituire un sentire europeo, un modo di pensare il presente che non trascuri definitivamente questa componente della vergogna.

Questo incide molto sulla questione che noi abbiamo detto dell'educativo, inteso come problematica di nesso fra accettazione e reciprocità da una parte perché se tutto è organizzato secondo la vendita di cervello disponibile, se tutto è matematizzato secondo il calcolo della vendita dei prodotti che le industrie producono secondo un canone iperindustriale, se persino il voto elettorale è matematizzato secondo i gusti degli elettori, non è così sbagliata quell'espressione tratta da un libretto pubblicato in Francia ad alta diffusione da un matematico (e anche in Italia ma da un piccolo editore): "vivre et penser come des porques".



Questo elemento del vivere e del pensare come dei porci offerto dall'ultima riflessione di questo matematico importante, Chatelet, non è uno slogan dell'ultimo arrivato, ma è una sorta di riassunto, di ricapitolazione, di un matematico che ha posto problemi seri all'educativo di questi tempi, in termini di un collegamento con la matematica, con il calcolo, con le statistiche e con i sondaggi. In questo meccanismo, anch'esso educativo, anzi per eccellenza educativo, va da sé che l'immagine, la coscienza, il tempo della coscienza, sono fortemente distorti.

Persino la globalizzazione che caratterizza certamente questa attualità, è molto più dentro i calcolatori dell'occidente che effettivamente nelle coscienze del pianeta.

Noi abbiamo tutto il problema di una pedagogia che sembra svegliarsi adesso rispetto al pianeta e recuperare vagamente queste teorie.

Il tempo delle coscienze occupatoci in un modo o nell'altro ci deforma l'ascolto rispetto ad un elemento che invece ha una valenza che è il pianeta. Il pianeta non è il globo, la globalizzazione, il pianeta è la terra.

La questione dei dispositivi mette in causa il problema di quale possibile nel pensiero (e anche semplicemente di quale pensiero possibile) e dunque di che cosa conta nella reciprocità e nel pensiero.

Una risposta, se pur parziale, può essere: imparare a considerare la posizione, la struttura dell'inatteso.

Ogni evento inatteso pone all'educativo tutta una serie di questioni, soprattutto se considerato dal punto di vista dell'altro.

Emblematico a questo proposito è il lavoro di Spivak che analizza l'evento dell'11 settembre dal punto di vista dei giovani attentatori, borghesi, abbastanza benestanti, sotto i vent'anni: che tipo di immaginazione, che tipo di visione del reale li ha portati a concepire un sogno come quello in cui sono rimasti imprigionati?

La pedagogia si sta raffinando molto, ma rimane debole sulla questione del pensiero impensabile dell'altro. L'altro che pone innanzi, che fa emergere tutto un altro modo di concepire il mondo, la vita e soprattutto il punto di vista del pianeta, mi sembra poco presente nelle indagini piuttosto leccate che caratterizzano la pedagogia e la produzione industriale culturale di questo tempo se pur con tante eccezioni.

Ma per l'educativo il problema fondamentale mi parrebbe ancora essere questo: trovare la strada del passaggio da tutta una filosofia della comunicazione che chiama in causa Aristotele Platone però rimane sempre ancorata sul punto di snodo concepito in chiave eurostatunitense, ad una visione globale, ad una cultura del pianeta.

Esercizio propedeutico dell'apertura della scuola al pianeta, orientato verso l'incominciabilità del pensare, del pensiero, così cara a chi si occupa di questioni sofisticate del pensiero e del pensare, potrebbe essere porre lo studente il bambino, il bambino piccolo, nella posizione dell'insegnante (anche come criterio metodologico dell'ascolto in famiglia, per chi ha famiglia con bambini). Mettere il bambino nella posizione dell'insegnante non vuol dire montargli la testa o farlo diventare chissà che cosa e chi sa chi, ma provare delle forme di ascolto più intimo, più sentito senza grandi filosofie pedagogiche.

Il problema è quello di cominciare davvero a porsi il problema dell'insegnamento dell'altro, mettere l'altro nella posizione di chi mi insegna e io mettermi nella posizione di chi impara qualche cosa da quell'insegnamento. La questione dell'ignoranza, che avevo posta una decina di anni fa, è stata fraintesa da molti insegnanti e dirigenti scolastici che ne hanno fatto una sorta di pedagogia ammiccante per cui bisogna dichiararsi ignoranti per fare emergere l'insegnamento; ma il problema di mettere il bambino nella posizione dell'insegnante non è, come ha mostrato bene anche Jacques

Rancière nel suo studio sul maestro ignorante, non è un problema epistemologico, è un problema politico. Non si tratta di pedagogia alla moda è volere assumere un problema politico e vedere di trovare una risposta.

Quindi la questione dell'insegnamento di ritorno dell'altro, come procedura riflessiva dell'inclusione, ci chiama a riflettere sul fatto che finora nell'educativo ci siamo mossi secondo un paradigma essenzialmente biologico che non ci ha ancora portato a considerare il ruolo degli "scarti", poiché è proprio sulla questione "scarti", della negatività, dei dispositivi, di ciò che tende a venire collocato nel fuori moda, che si può trovare forse la possibilità di reinventare il medium educativo nell'attualità di questo tempo.

Dibattito

Domanda

La mia non è una domanda, ma una richiesta di maggior precisazioni sul passaggio fatto relativamente ai dispositivi.

Un aspetto marginale ma richiamato due volte nella trattazione: in che senso si sono visti dei dispositivi educativi nelle ultime campagne elettorali perché un po' da profano non mi è sembrato. Mi è sembrato piuttosto che si andasse nel senso opposto. Gli italiani hanno fallito completamente quello che potrebbe essere un test di intelligenza dove dai le scosse nel senso che tra due alternative hanno scelto la peggiore, ma a parte questo non mi sembrava veramente che ci fosse, per quello che intendo come insegnante, di scuola media, minimo contenuto educativo nei discorsi di identità demagogici dei due principali leaders. Tutt'al più si poteva tentare di parlare di politica come educazione in tempi un po' andati quando per lo meno i partiti di massa tentavano di farlo. Il partito comunista, la democrazia cristiana da un altro punto di vista. Qua mi sembra proprio tutto un'altra cosa rispetto all'educazione.

Perticari

Non ho delle grandi risposte in realtà.

Sulla questione dei dispositivi e nello specifico la domanda che cos'è un dispositivo rimando alla citazione di Agamben, di Deleuze, ecc.; però vorrei porre all'attenzione questo problema del rapporto che intercorre tra l'educativo e il dispositivo. Questa è una sottolineatura che intenderei fare perché in realtà dispositivo è qualunque oggetto: tecnologico, linguistico, memotecnologico, qualunque elemento tecno linguistico che organizza il proprio tempo e qualunque elemento tecnologico e linguistico in cui l'uomo, la donna, il bambino inconsapevolmente possono incappare, possono capitare. Ho capito meglio che cosa è un dispositivo leggendo un breve testo tradotto in italiano "Elementi per una teoria della jeune fille" là dove si dice che la ragazza è un dispositivo, non intesa come genere perché poi subito si specifica che anche un play boy che sta la maggior parte dell'anno in Costa Azzurra con il suo yacht potrebbe essere un perfetto esempio di dispositivo, ragazza nel senso di "ragazzitudine" inteso come genere neutro, cioè come qualche cosa che cattura inconsapevolmente o inconsapevolmente il tempo dell'attenzione e il tempo della coscienza di una qualunque persona. E tu entri nei meccanismi nelle dinamiche che compongono quel dispositivo, e il tuo tempo la tua attenzione ne risulta fortemente condizionata. Qualunque cosa in cui si possa incappare in questo

tempo assume le forme e i connotati di un dispositivo che sia un DVD, che sia una canzone, ecc.. Naturalmente c'è dispositivo e dispositivo, ce ne sono di buoni e di meno buoni. Un libro anche è un dispositivo. Avere la consapevolezza che non c'è solo la positività di un oggetto ma anche la sua dispositività è un elemento non indifferente in rapporto ad un approccio meno ingenuo nei confronti dei dispositivi e di queste società industriali avanzate che sono società di produzione industriale e iper industriale e di dispositivi a disposizione di chiunque, in un qualunque mercato, supermercato. Vorrei dire che ciascuno di noi è, se pur senza esagerare, l'esito di una macchina antropologica che contempla questi dispositivi. Mi pare questa una cosa su cui l'educazione riflette molto poco. E' abituata alle ricerche degli anni '60 sulla coscientizzazione, l'educazione alla coscienza politica, ma da allora non mi pare abbia fatto grandi progressi. La struttura dei dispositivi ci permette di porre in relazione appunto il funzionamento di qualunque oggetto linguistico e temporale, questo è un dispositivo, che coincide che arriva a coincidere con il tempo della coscienza e dell'attenzione individuale e poi anche relazionale sociale. Un dispositivo è qualunque cosa entri in un nesso e in una relazione di questo tipo.

Per quello che concerne la mia visione delle campagne elettorali, e non una, non l'ultima soltanto, ma un po' di campagne elettorali. Su questo tema non ho nessuna intenzione di difendere questa posizione e non mi sento animato da nessuno spirito eroico da questo punto di vista. Questi leaders politici sono anche molto il prodotto di una combinazione di accesso (Rifkin: la società dell'accesso), di televisione, di mediaticità e dunque che non parlino mai di ciò che li ha prodotti come prodotto votabile ma lo diano come una sorta di regola oggettiva del reale di questo tempo, questo mi crea una lieve difficoltà di ragionamento. Ciò ci porta a dover riflettere sul rapporto tra telecrazia e democrazia nelle società industriali avanzate perché non si può dare per neutrale e per neutro l'elemento telecratico che incide sugli exit poll e sulle vicende elettorali. Che non se ne parli mai o che se parli così poco, questa potrebbe essere una questione che l'educativo potrebbe arrivare a fare emergere. C'è un ritardo di ragionamento su come tutta questa teletecnologia incide poi anche sulla democrazia reale.

Grazie, è stato bello

Arrivederci