

Francesco De Bartolomeis / *Scuola e società* ●



La pedagogia può alimentarsi solo dell'antipedagogia. Non è un paradosso, ma il lineare sviluppo delle ipotesi e delle riflessioni di uno dei maggiori teorici di questa disciplina. La pedagogia, secondo l'autore, si sviluppa soltanto grazie agli apporti che provengono da altre discipline perché questa non è autosufficiente. Da qui la necessità di un collegamento non occasionale della scuola con la realtà esterna: un rapporto che però a tutt'oggi si realizza con grande difficoltà.

Puoi fare una tua breve presentazione?

Come nasco? Mi è stato detto che sono nato a Pelezzano nel 1918, un paesino nell'entroterra di Salerno. Ho compiuto i miei studi a Salerno poi sono passato a Firenze per gli studi universitari. Sono andato avanti con la pedagogia che mi ha condotto, una trentina di anni fa circa, a Torino, dove sono ordinario, appunto, di questa materia all'università.

Quali sono le cose che ti hanno maggiormente influenzato?

Per quanto può sembrare retorico ed evasivo ciò che ha avuto influenza su di me è stata l'esperienza della vita: gli incontri, le persone, le cose che non c'entravano con lo studio, con i libri. Da ciò, il bisogno di chiarire queste espe-

rienze quotidiane, l'esistenza; e allora sono cominciate le letture, la riflessione, la meditazione, l'accordo, il disaccordo e via di seguito. Le influenze determinanti sono quelle che da una parte mi portavano ad approfondire i meccanismi interni, ovvero cosa siamo noi, come funzioniamo, da un punto di vista psicologico, e allora l'incontro, ancora in epoca universitaria, con Freud (quando ancora Freud non esisteva nella cultura italiana) e poi le cose si sono intrecciate con l'interesse per i rapporti sia nelle dimensioni private, sia nelle dimensioni pubbliche, istituzionali, e allora è inevitabile l'incontro con Marx.

Quindi ci sono sempre stati questi due tasti: l'interno e l'esterno. Su questi due pilastri, poi, sono state costruite una serie di esperienze e riflessioni, di attività produttive.

Comunque la nota dominante è che una certa cosa (un evento, una persona) ha una condizione interattiva e quindi anche delle modalità di esistenza interattive.

Vorrei sapere come ti collochi nel panorama pedagogico.

Io non mi colloco. Mi riesce difficile riconoscermi in una particolare corrente, anche se sarebbe presunzione dire che sono un isolato, non lo sono anche perché ho dei rapporti, delle collaborazioni.

Ritengo di partecipare ad un rinnovamento culturale e sociale nel quale trovo accanto a me non tanto i pedagogisti, quanto esperti in altri campi e anche la gente che fa un lavoro di base.

Pur avendo un grande debito di riconoscenza nei riguardi di tutte quelle correnti che complessivamente costituiscono quella che si chiama la rivoluzione copernicana in pedagogia, credo di essere fuori da circa tre decenni, esattamente da quando ho cercato di elaborare una mia posizione. E questa elaborazione non è stato un fatto presuntuosamente isolato poiché è avvenuto sotto le influenze determinanti e coscienti, come dicevo prima, di Marx, Freud, poi Sullivan, grandi scienziati, scrittori, poeti, economisti. E questo spiega il mio sentirmi fuori della pedagogia come campo chiuso e nell'aver parlato, non in maniera polemica ma in maniera costruttiva, di antipedagogia.

Antipedagogia nel senso che l'alimento della pedagogia viene dall'esterno del suo campo. Non c'è un'autosufficienza nella pedagogia. La mia frase preferita è questa: il pedagogista di tipo nuovo, almeno come io lo concepisco, lavora sulle *situazioni ponte*, cioè situazioni molto difficili: questi ponti non hanno grandi spallette. E i ponti ti portano ad altre materie di studio, alle volte molto diversificate e molto lontane. Il pedagogista deve occuparsi sempre di altro, deve sforzarsi di capire cose non pedagogiche e necessariamente deve capirle altrimenti non ha materia per il suo lavoro.

Non credo all'autosufficienza della pedagogia e anche questa accusa rivolgo alla pedagogia: essere ingenua, non fare analisi storiche, fare analisi che riguardano una società senza luogo e senza tempo e considerare gli studenti con lo stesso grado di astrattezza.

Quali sono oggi le condizioni effettive delle istituzioni formative, quali sono i riferimenti più ampi, le prospettive, come facciamo a sapere che ciò che si fa nella scuola possa avere un senso per ciò che è fuori dalla scuola?

Solo attraverso una analisi storicizzata, un qualsiasi progetto di cambiamento, di evoluzione, (perché tutto il nostro interesse è verso il mutamento) può avere ragione d'essere.

Educazione e libertà è il tema che ti è stato proposto. Prima di iniziare l'intervista tu mi dicevi che non eri d'accordo sull'uso di definizioni così univoche. Vuoi spiegare perché? Vuoi dare la tua definizione di libertà?

Libertà da un punto di vista, non solo scientifico, ma anche pratico, se non viene chiarita diventa il centro di una enorme quantità di equivoci. Mi viene il sospetto che questa paroletta nasconda dei meccanismi molto più complessi. Quasi sempre, quando si parla di libertà non si danno mai delle giustificazioni mediante analisi.

« Io sono per la libertà », oppure « la libertà va difesa », « nel nostro paese c'è la libertà », « nell'altro paese non c'è la libertà ». Però che cos'è la libertà io non lo ho mai sentito dire da nessuno. Il problema è diverso: noi abbiamo dei bisogni fondamentali che non si sviluppano per una spinta genetica, non maturano in ogni caso (come invece ti spunta

la barba o ti vengono le mestruazioni) e non maturano naturalmente le capacità corrispondenti atte a soddisfare questi bisogni. Siamo in un ordine psicologico strettamente condizionato dalle situazioni, per cui può essere accettato come del tutto naturale che i bisogni fondamentali vengano o non vengano soddisfatti o soddisfatti in maniera deviata. Parlo di bisogno di sicurezza, di espressione, di conoscenza, di partecipazione, di identificazione, di collaborazione, di accettazione, di simpatia, e così via.

Su questo possiamo dire delle cose precise. Per esempio ci sono delle esperienze che testimoniano che cosa succede se il bisogno di sicurezza in un individuo, come anche in un animale, viene disconosciuto. C'è il bisogno di esprimersi, non di esprimersi liberamente, che già non significa niente, ma di esprimersi! Dobbiamo analizzare il bisogno in sé, l'attività per soddisfarlo e l'ambiente in cui è possibile soddisfarlo. Il bisogno di sicurezza, che è il più importante dei bisogni fondamentali come si può soddisfare?

Puoi raggiungere una sicurezza di tipo regressivo: arretri fino a sentirti sicuro. Il suicida trova che il suo annullamento (come, a livelli meno tragici, il conformista), la sua autodistruzione gli dia sicurezza, lo metta fuori dalle angosce, dalle tensioni e gli faccia raggiungere la quiete della morte. Una forma di soddisfazione come altre.

Ma la sicurezza la puoi raggiungere anche in maniera, diciamo, avventurosa. C'è chi vuole, spericolatamente, una sicurezza nell'avventura, nel mutamento, nella novità, nella conoscenza.

La soddisfazione di un bisogno può essere positiva, ma non è necessariamente positiva. Anzi proprio l'esistenza e la spinta di un bisogno mi possono portare ad accontentarmi di soluzioni qualitativamente scadenti. E se io, per esempio, non riesco a soddisfare positivamente il bisogno di sicurezza di una persona, la costringo ad attività di bassa qualità perché tutta la sua esperienza è caratterizzata da questo bisogno irrisolto. Se invece io ho potuto soddisfare il bisogno di sicurezza in maniera non conformistica, posso liberare energie da canalizzare verso attività costruttive. Il bisogno di si-

curezza ha lo stesso peso del bisogno di aria, di cibo, deve essere soddisfatto.

Per analogia possiamo allora parlare di bisogno di libertà?

Ritengo che non esista un bisogno specifico di libertà. Non esiste la libertà. Esistono situazioni libere, persone libere. La persona libera è la persona che, pur in mezzo a difficoltà, ostacoli, vincoli, limitazioni, riesce ad affermarsi come personalità, non in isolamento, ma nelle relazioni con l'esterno. Ecco quindi che torniamo alla concezione interattiva (rapporto vari bisogni - attività - situazione esterna - soddisfazione) che mi fa concentrare l'attenzione sulle esperienze, sulle caratteristiche della situazione a cui partecipo, sul numero e sulla qualità di stimoli positivi di cui io posso fruire anche in maniera inconscia.

È logico, a questo punto, passare all'altro concetto: l'educazione. Che ruolo gioca l'educazione?

Ho cercato di individuare in alternativa al concetto di libertà, un certo numero di bisogni. Questi bisogni non vanno legati direttamente all'educazione, perché fanno parte delle esigenze dell'individuo in quanto tale.

Però sappiamo che l'individuo trascorre un periodo della sua formazione, in un'istituzione che si chiama scuola. Quando si parla di educazione si può fare riferimento a situazioni molto diverse: l'educazione in famiglia, della vita, nella scuola, in iniziative extrascolastiche.

Fermiamoci all'educazione nella scuola. Questa accoppiata libertà-educazione in quale senso può essere accettata per comporre un ragionamento sensato e non soltanto per formulare una serie di noiosi luoghi comuni? Io devo verificare se l'assetto istituzionale scuola, fornisce opportunità, strumenti, materiali per uno sviluppo di quelli che sono i bisogni fondamentali.

Il fatto più preoccupante è che il non soddisfacimento dei bisogni fondamentali non sempre viene avvertito come un trauma, per cui l'individuo crea una sorta di anticorpi, che gli permettono di accettare questa situazione.

Il fatto che la scuola sia un luogo sgradevole, un luogo in cui devi apprendere non in rapporto a problemi ed esigen-

ze ma secondo programmi e libri, ormai è una cosa naturale. Lo studente non confronta i suoi diritti (diritti di persona che deve lavorare su problemi precisi, che ha il bisogno di fare ricerca, svolgere attività) con la situazione della scuola. No! Gli sembra naturale questa situazione.

Per non parlare degli insegnanti, che dovrebbero essere insegnanti di libertà. Se tu fai loro una proposta di scuola in cui ci sia la libertà vanno subito in crisi. Vanno in crisi perché viene colpito un loro bisogno di sicurezza che, per stare tranquilli, hanno risolto conformisticamente. La scuola è ben lontana dal tipo di istituzione che dovrebbe essere.

Se i bisogni di cui noi parliamo sono veramente fondamentali e se la scuola è il luogo della formazione dell'individuo, noi ci aspetteremmo che nella scuola i bisogni trovino condizioni favorevoli per la loro soddisfazione. Cosa intendo per condizioni favorevoli? Vari elementi: l'ambiente, l'organizzazione dell'ambiente, le attività, l'organizzazione dell'attività, i tempi, gli spazi delle attività, e le competenze che fanno da supporto. Noi ci aspetteremmo, quindi, che nella scuola ci fossero delle opportunità più consistenti, più qualitativamente elevate che non fuori dalla scuola, dove viene a mancare l'impegno di una istituzione educativa specifica.

Accade proprio il contrario. Accade il contrario perché l'ambiente, le attività e le competenze della scuola non sono quelle che dovrebbero essere.

Quali dovrebbero essere, allora, l'ambiente, le attività e le competenze adatte?

L'elemento essenziale che dovrebbero possedere le attività nella scuola è che queste dovrebbero avere la *forma di ricerca*. Che cosa significa *forma di ricerca*?

Ricerca vuol dire porsi dei problemi, mobilitarsi per capire, per imparare a fare, porsi degli ostacoli e cercare faticosamente di superarli uno per uno, facendo appello a tutte le risorse a nostra disposizione: la mente, le competenze che troviamo attorno a noi, le strutture, i materiali. Sarebbe logico aspettarsi un sostegno a tutto questo, ma nella scuola non c'è. Non c'è perché la ricerca viene collegata non all'apprendimento ma alla professione del ricercatore. Per cui

semberebbe perfino ridicolo che uno dovesse cercare una cosa che è già stata trovata. La legge di Gay-Lussac oppure il collasso gravitazionale di Einstein: che cosa stai a cercare? L'hanno cercato loro e l'hanno trovato, capito e basta!

Ma il problema è che io non posso imparare queste cose (la fisica, la chimica o qualsiasi altro insieme di conoscenze) se non vedo che quanto devo apprendere ha la struttura di problema e quindi non ho un tipo di mobilitazione intellettuale che mi mette in condizione di fronteggiare il problema. Che poi significa molto umilmente essere messo in condizione di fare ricerca. Quindi la ricerca non è collegata all'innovazione culturale in senso assoluto, ma è collegata sicuramente alle vicende dello sviluppo culturale e individuale. Io non innoverò, non porterò dei contributi alla chimica, però non ho altro modo per capire veramente questo meccanismo che è la chimica se non faccio ricerca, se non vedo, capisco come avvengono le reazioni, come si comportano i metalli. In pratica, cosa vuol dire adottare a scuola una metodologia di ricerca? Significa adottare una metodologia di apprendimento per soluzione di problemi. La ricerca è, prima di tutto, un comportamento della mente. Essa non può non fare ricerca perché è biologicamente costruita per farla. La ricerca non è un'invenzione didattica, è un modo di funzionare della nostra mente.

Però, quando noi parliamo di mente, e questo dovrebbe ormai essere chiaro per tutti, non ci riferiamo soltanto ad attività razionali, logiche, coscienti ma anche ad altre cose che complessivamente vengono definite l'inconscio, l'intuitivo, l'irrazionale. Cioè noi apprendiamo anche senza accorgercene: certe cose entrano in noi e lavorano in noi e poi riemergono. La conoscenza non passa soltanto attraverso l'acquisizione di nozioni. Non ha neppure un corso lineare.

Su questo la pedagogia ha lavorato molto poco. Anche laddove è stata accettata, la metodologia della ricerca è stata intesa in maniera razionale, come un itinerario lineare che utilizzasse soprattutto le capacità razionali.

E questo è sbagliato. Quindi non è tanto banale dire: nella scuola bisogna fare ricerca. C'è sempre il pericolo di ave-

re un modello di ricerca di tipo razionalistico che contraddice i ritmi, i tempi e le modalità di apprendimento. Definire una metodologia di ricerca, significa anche organizzare i tempi e i modi educativi in maniera assolutamente diversa da quella attuata nella scuola.

Per esempio è irrazionale che una persona alle prese con un problema, venga artificiosamente interrotta nella sua attività quando il problema comincia a chiarirsi, quando i suoi sforzi cominciano a dare i primi frutti. Ed è esattamente quello che accade a scuola: una griglia oraria, basata non sull'apprendimento ma sull'insegnamento, interrompe la ricerca.

C'è poi un altro aspetto, forse più generale, sul quale vorrei soffermarmi. Noi colleghiamo alla ricerca degli obiettivi cognitivi: si fa una ricerca per conoscere. Ma si fa ricerca anche per modificarsi, per sperimentare, per percepire ciò che è valido e ciò che non lo è, per collaborare. Se noi generalizziamo la pratica della collaborazione, non facciamo più riferimento a una modalità puramente scolastica (i ragazzi si devono abituare a collaborare, gli insegnanti si devono abituare a collaborare), collaborazione significa immettere i comportamenti individuali, gli interessi individuali in una dimensione sociale. Cioè l'ipotesi è questa: che la collaborazione lavori per risolvere problemi che sono legittimi per la maggioranza e che contrastano invece con interessi di gruppi privilegiati.

Ora applicare il metodo della ricerca, e quindi della collaborazione, non solo alla soluzione di problemi conoscitivi ma anche alla soluzione di problemi di assetto sociale, significa ritrovare nuovi elementi per definire quali sono le condizioni della libertà individuale. Perché la libertà individuale è strettamente legata al fatto che in una certa organizzazione siano prevalenti gli interessi sociali e non quelli particolari: la libertà individuale è garantita da una società che risolve i problemi collettivi.

Quali potrebbero essere i tempi e i modi educativi adatti ad una metodologia di ricerca?

Il luogo della ricerca è il laboratorio. Il laboratorio mi

fornisce tutte le condizioni materiali, strumentali, di competenza, di tempo, per fare veramente ricerca. Il laboratorio definisce delle situazioni specifiche all'interno della scuola. Nella scuola possono esistere svariati laboratori, a seconda delle esigenze. Ma il laboratorio va assunto anche come una modalità generale di condurre l'apprendimento e quindi di affrontare i problemi. Questo vuol dire che questi problemi debbono essere affrontati fuori dalla scuola, con il conseguente abbandono del laboratorio della scuola per uscire all'esterno.

La metodologia del laboratorio non è data dalla caratteristica dello spazio fisico, ma è collegata alla ricerca. Nascono qui due esigenze: la prima, avere a disposizione dei laboratori territoriali interscolastici con standard di attrezzature professionali non prevedibili per ciascuna scuola. La seconda, avere rapporti con le varie realtà del territorio. Realtà economiche, produttive di beni o anche di servizi, la grande varietà dei beni culturali, dei beni ambientali. In definitiva tutto ciò che costituisce l'assetto dell'ambiente nel quale l'individuo si muove.

Facendo fronte a queste due esigenze, ecco che i problemi, inevitabilmente, acquistano una dimensione reale: a nessuno può saltare in mente di farne una traduzione didattica. Non può, così affacciarsi la sciagurata tesi della riduzione al gioco di tutto, quasi che solo attraverso il gioco l'apprendimento diventi interessante. Nell'Ottocento si diceva che bisognava indorare la pillola, che poi era la pratica corrente di quando si somministravano le purghe. Ma assimilare la cultura a un purgante mi sembra veramente fuori luogo.

Tutta la problematica della libertà, o, come io ho proposto, della soddisfazione attiva dei bisogni, come realizzazione di obiettivi, acquisizione di conoscenze e abilità, sarebbe vanificata se ancora prevalesse il concetto di « didatticizzazione ludica » della cultura e si allontanasse il momento dell'incontro con la realtà nelle sue vere dimensioni. Incontro che non avviene, attualmente, nemmeno nella fase di formazione professionale, dove, per la verità, questa fal-

sificazione della realtà, questo rimpicciolimento continua. Dire che la formazione professionale sia un incontro con il mondo del lavoro a dimensione reale, con il progresso della tecnologia, significherebbe dire una cosa inesatta. Non è così. Quindi dobbiamo ricondurre questo nostro riconoscimento della soddisfazione dei bisogni fondamentali alle opportunità di esperienza a scuola, in queste strutture intermedie che possono essere i laboratori territoriali, nella comunità più vasta e diversificata. Ma non dobbiamo dimenticare che queste iniziative che partono dalla scuola avrebbero scarsissimo successo e sarebbero ricacciate su un terreno, tutto sommato, ancora didattico, se non ci fosse una situazione generale favorevole. In altri termini non è l'esistenza dei laboratori territoriali, non è il rapporto con la realtà esterna che costituiscono la grande novità dell'educazione: potrebbero essere un'azione unilaterale, una specie di amore non corrisposto. La scuola si protende all'esterno, l'esterno ti dà un pò retta, però non è interessato a rinnovarsi e non riconosce che una delle centralità del rinnovamento della società è costituita dalle sue istituzioni educative.

Allora se ha un senso ciò che dicevo all'inizio, cioè che ogni esperienza è interattiva, noi dobbiamo attentamente studiare che cosa succede nell'interazione tra la scuola e l'esterno. Potrebbe essere un contatto occasionale e fuggevole oppure potrebbe essere qualcosa di molto più sostanziale e di veramente innovativo. È dal campo, dal territorio, dalle realtà diversificate che la scuola può ricevere delle influenze. Ma gli effetti di queste influenze vanno commisurate sulla base di come la scuola viene accolta, viene vista, viene osservata, viene giudicata da queste realtà. E bisogna considerare inoltre cosa queste realtà costituiscono, nel loro insieme, per la soddisfazione dei bisogni fondamentali, per la soluzione dei problemi sociali.

C'è sempre il pericolo, dopo aver detto bene della ricerca, dell'incontro con l'esterno, di trovarsi poi nelle mani ancora e solo un prodotto scolastico. Un prodotto scolastico che è uscito a prendere un pò d'aria, a fare due passi e che tornerà nella scuola. La sua problematica sarà sem-

pre la problematica ristretta della scuola, la società sarà sempre un'altra cosa.

Se noi parliamo di scuola per accettarne il potere formativo, non dobbiamo ritenere che questo potere formativo sia una proprietà interna del meccanismo scolastico. In larghissima parte è una proprietà di tutta la situazione sociale. Se si vuole schematizzare (e si prende uno schema per ciò che è) possiamo dire: una scuola che abbia una prospettiva positiva nel mondo del lavoro è una scuola che può dare alle sue iniziative positive un peso di realtà. Una scuola imbrigliata in una incertezza frustrante subisce una chiusura. La situazione futura ha una retroazione radicale sui processi educativi. Toglie realtà, determina la tendenza a trovare dei surrogati. Sempre per quel famoso bisogno di sicurezza è probabile che nella scuola si cerchi una soluzione divagatoria, con un'equivoca accentuazione del valore della cultura, dell'autonomia della cultura rispetto al mondo esterno, rispetto al contesto socio-economico e ambientale.

La inoccupazione giovanile, attualmente, è una delle maggiori forze, delle maggiori cause dello scadimento dell'educazione, perché è una separazione oggettiva tra società e scuola non per colpa della scuola.

La scuola viene espulsa dalla società, viene espulsa da una prospettiva di impiego professionale della cultura.

Uno come me, per esempio che insegna pedagogia, si rivolge ad insegnanti che probabilmente non insegneranno mai. È questa la cosa veramente grave. Perché mai si dovrebbero formare insegnanti?

C'è sempre il pericolo di sfoderare tutto l'armamentario della modernità: la scuola come luogo di ricerca, la scuola che esce dai suoi spazi ed entra in laboratori tecnologicamente avanzati, la scuola che incontra realtà di vario tipo e poi non vedere, non verificare se tutti questi vari elementi del nostro contesto (fuori e dentro la scuola) armonizzano oppure no, interagiscono o sono tra loro indifferenti.

Non si può non vedere che attualmente sono proprio le cose essenziali che vanno male. Manca proprio il passaggio dalla condizione di studente, che è sempre una con-

dizione di dipendenza, a una condizione diversa. Certo è stata inventata l'educazione continua, ma non vorrei che volesse significare che continua scansando il lavoro, non potendolo incontrare.

Sarebbe logico che nel lavoro ci fosse un rilancio educativo: educazione continua per fini professionali e anche, più in generale, per soddisfare nuovi bisogni associativi, culturali, conoscitivi.

Io insisterei, in conclusione, sull'importanza del lavoro e del rapporto lavoro-educazione. Lavoro non solamente come fatto economico limitato (sebbene la persona che lavora e riesce a sostenere se stessa, non è un'assistito, è una persona libera), ma come una delle canalizzazioni essenziali dei nostri bisogni.

Se parliamo di libertà, uno dei luoghi in cui si attua la libertà è il lavoro.

a cura di **Lucilla Salimei**

che casa sono le parole
la parola è la
vita della vita
ogni cosa

PIERLUIGI

LA - DAURA - NON È SISTÈ -

E - NO - LA - POSSO - DISEGNARE -

C*ERTÈ - PAROLE - LEVEDO -

E - LE - TORCO - C*ERTE - NO - LEVEDO -

E - C*ERTE MA LEVEDO - E - NO - LE TOR

Immona

maliziata